

UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD - LYON
- MÉDECINE -
U. E. R. LYON-NORD

Année 1978 - n° 2 • 1

**EXPÉRIENCE DE "PSYCHOTHÉRAPIE DE GROUPE"
AVEC DES ADOLESCENTS DITS "DÉBILES"
EN STRUCTURE D'INTERNAT**

THÈSE

présentée

à l'Université Claude-Bernard - LYON

et soutenue publiquement le 4 Janvier 1978

pour obtenir le grade de Docteur en Médecine

par

Bruno MOUNIER

né le 8 Décembre 1948
à SAINT-ÉTIENNE (Loire)



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554217_0032

UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD - LYON
- MÉDECINE -
U. E. R. LYON-NORD

Année 1978 - n°

**EXPÉRIENCE DE "PSYCHOTHÉRAPIE DE GROUPE"
AVEC DES ADOLESCENTS DITS "DÉBILES"
EN STRUCTURE D'INTERNAT**

THÈSE

présentée

à l'Université Claude-Bernard - LYON

et soutenue publiquement le 4 Janvier 1978

pour obtenir le grade de Docteur en Médecine

par

Bruno MOUNIER

né le 8 Décembre 1948
à SAINT-ÉTIENNE (Loire)

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD - LYON

MEDICINE

U.E. 6 LYON-RODOD

Année 1975 - 76

EXPERIENCE DE "PSYCHOTHERAPIE DE GROUPE"
AVEC DES ADOLESCENTS DITS "DEBILES"
EN STRUCTURE D'INTERNAT



THÈSE

présentée

à l'Université Claude-Bernard - LYON

et soutenue publiquement le 2 Janvier 1976

pour obtenir le grade de Docteur en Médecine

par

Bruno MOUNIER

né le 8 Décembre 1945

à SAINT-ETIENNE (Loire)

UNIVERSITE CLAUDE-BERNARD - LYON I

U.E.R. MÉDECINE LYON-NORD

8, avenue Rockefeller

69373 LYON - CEDEX 2

TABLEAU DU PERSONNEL DE L'UNIVERSITE

Président de l'Université :	Pr. D. GERMAIN
Premier Vice-Président :	Pr. E. ELBAZ
Deuxième Vice-Président :	Pr. B. ROUSSET
Troisième Vice-Président :	Pr. R. LOPEZ
Secrétaire Général :	Mr. RAMBAUD

---ooOoo---

UNITES D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE DE L'UNIVERSITE

MEDECINE Grange-Blanche :	Directeur : Dr. SALLE (M.C.A.)
Alexis-Carrel :	Directeur : Pr. MORNEX
Sud-Ouest :	Directeur : Pr. NORMAND
Lyon-Nord :	Directeur : Dr. NEIDHART (M.C.A.)
	Directeur Honoraire : Pr. BERTOYE

<u>BIOLOGIE HUMAINE</u> :	Directeur : Pr. REVILLARD
---------------------------	---------------------------

<u>TECHNIQUES DE READAPTA- TION</u> :	Directeur : Dr. MORGON (M.C.A.)
---	---------------------------------

<u>SCIENCES PHARMACEUTIQUES</u> :	Directeur : Pr. BIZOLLON
-----------------------------------	--------------------------

<u>SCIENCES ODONTOLOGIQUES</u>	: Directeur : Pr. VINCENT
<u>INSTITUT REGIONAL D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE</u>	: Président du Conseil de l'U.E.R. Pr. R. GUILLET Directeur : M. MILLON
<u>MATHEMATIQUES</u>	: Directeur : Pr. E. COMBET
<u>PHYSIQUE</u>	: Directeur : Pr. J. DELMAU
<u>CHIMIE et BIOCHIMIE</u>	: Directeur : Pr. J. HUET
<u>SCIENCES DE LA NATURE</u>	: Directeur : Pr. R. GINET
<u>SCIENCES PHYSIOLOGIQUES</u>	: Directeur : Pr. J.F. WORDE
<u>INSTITUT UNIVERSITAIRE DE TECHNOLOGIE N° 1</u>	: Directeur : Pr. B. POUYET
<u>INSTITUT UNIVERSITAIRE DE TECHNOLOGIE N° 2</u>	: Directeur : Mr. J. GALLET Directeur E.N.S.A.M.
<u>OBSERVATOIRE</u>	: Directeur : Mr. MONNET Guy
<u>PHYSIQUE NUCLEAIRE</u>	: Directeur : Pr. GUSAKOW
<u>MECANIQUE</u>	: Directeur : Mle. COMTE-BELLOT

-----oo0oo-----

A MA FAMILLE

A MES AMIS DE LA "ROSE DES VENTS", EN PARTICULIER A J.
BERTHIER, A P. CHASSIN, A M. COURAULT

A GENEVIEVE LAPALUS,

Coanimatrice de ces groupes, sans elle ce travail
n'aurait pu exister.

A ANDRE BEETSCHEN

A JEAN-CLAUDE ROLLAND

Points de référence de notre formation, leurs ques-
tions nous obligent à aller toujours plus loin, à
ouvrir de nouveaux espaces de compréhension.

Ce travail doit beaucoup à leur réflexion. Ils
nous ont également montré que le travail analyti-
que se situait bien au-delà des querelles d'école.

A TOUS LES DEBILES, mes frères

Frères d'intelligence* et de détresse

Que les souffrances que nous nous sommes mutuellement infligées, nous aient enrichis.

*Frères d'intelligence (comme frères de sang) car j'ai découvert que chez nous tous, ce que l'on appelle l'intelligence existe toujours quelque part.

A NOTRE JURY DE THESE

Monsieur le Professeur M. COLIN

Monsieur le Professeur J. GUYOTAT

Monsieur le Professeur Agrégé J. HOCHMANN

Monsieur le Professeur Agrégé R. DE VILLARD

Monsieur le Docteur J. C. ROLLAND

Ils ont accepté avec bienveillance de faire la critique de ce travail.

Que notre ambivalence, ne nous empêche pas de les remercier de leur présence en ce jour.

I N T R O D U C T I O N

Ce travail va tenter de relater notre expérience depuis deux ans de "*pratique de groupe*" avec des adolescents dits débilés, dans un internat médico-professionnel.

Expérience caractérisée par un double glissement :

- décentrement de notre intérêt pour la dynamique de groupe vers les processus défensifs plus spécifiques mis en jeu dans la débilité.
- passage d'une tentative de psychothérapie de groupe à un projet beaucoup plus modeste de ce que nous pourrions appeler "*groupe de sensibilisation à la parole*", passage caractérisé surtout par un changement de notre position qui se voulait interprétative et qui maintenant se situe plus dans un registre de "*relance*", de "*fonction détoxiquante*", de "*transitionnalité*".

Nous aborderons successivement :

I - LE CONTENANT, c'est à dire le cadre du groupe :

Cadre matériel et cadre institué, où le principal écueil sera de légitimer un groupe obligatoire dans une institution,

et où nous essayerons de questionner notre désir à partir des avatars historiques de ces groupes et de la formulation de leurs règles.

II - LE CONTENU

Dans un premier chapitre, nous cernerons le vécu et la dynamique de ces groupes en partant des travaux d'ANZIEU et de BION.

Notre attention se portera dans un deuxième chapitre sur le clivage et l'identification projective comme mécanismes de défense prévalant dans la débilité.

La communication avec l'enfant débile, ses actings, son affrontement aux mots, l'utilisation d'un langage institutionnel pour parler de sa souffrance personnelle, seront l'objet du troisième chapitre.

III - COMPTE-RENDU D'UN GROUPE

Il servira d'exemple clinique à nos thèses. Il voudrait en être la "*substantifique moelle*" dans la mesure où ce travail se veut avant tout clinique.

P R E A L A B L E

Nous ne pensons pas qu'il faille éviter le mot de débile, ou le remplacer par un autre terme tel déficient ou handicapé mental.

Ce sur quoi il faut travailler, ce sont les connotations et le sens même du mot débile. Est-ce que d'appeler centre psychothérapique les hôpitaux psychiatriques a fait changer leur réalité ? Nous ne le pensons pas, car ce changement d'appellation ne recouvre qu'un mouvement phobique vis à vis du terme hôpital psychiatrique et non une évolution dans la pratique.

Si les mots sont mortifères, ils peuvent être aussi source de vie, c'est ce que nous ont appris ces adolescents, qui enfermés dans cette étiquette de débile, pouvaient accéder à une parole propre par le questionnement même de ce terme, par son emploi redouté, inquiétant mais répété et un évitement de notre part n'aurait fait qu'accentuer, selon nous, le caractère dangereux du mot débile.

CHAPITRE I

LE CONTENANT : CADRE DU GROUPE

A - CADRE MATERIEL

B - CADRE INSTITUTE ET INSTITUANT

A - LE CADRE MATERIEL

1° / - LA POPULATION

La population est celle d'un institut médico-professionnel : adolescents de 14 à 16 ans, tous de sexe masculin, dont la caractéristique commune est d'entrer dans la catégorie dite des *"débiles légers et moyens, de quotient intellectuel supérieur à 50"*. L'ensemble est indemne de tare organique décelable. Ils participent tous systématiquement à ces groupes, par ordre d'entrée dans l'institution, environ six mois après leur admission.

Soulignons d'emblée trois conséquences de cette présentation

- le caractère systématique, donc obligatoire de ces groupes, point important qui pose question et sur lequel nous reviendrons.
- homogénéité de la population, déconseillée pour la pratique des groupes par la majorité des auteurs (SCHNEIDER 1965), mais ceux-ci déconseillent également les groupes *"aux sujets inintelligents et frustrés"* (SCHNEIDER 1965) ou *"à quotient intellectuel inférieur à 80"* (BONHEIM 1959)!... L'homogénéité est en fait relative, il existe un mélange de structures psychopathologiques : si chez certains adolescents l'inhibition prévaut, chez d'autres ce sont les mécanismes psychotiques ou caractériels.

- le groupe a une histoire antérieure et parallèle puisque ces garçons se connaissent et vont continuer à vivre ensemble. Ceci n'est pas apparu comme un élément défavorable ; au contraire il limite l'omnipotence du moniteur, omnipotence due au fait que c'est le désir du moniteur qui est à l'origine de la naissance et de la mort d'un groupe, omnipotence qui a ses effets dans certains post-groupes où le moniteur a l'impression d'avoir tout compris. Ici par contre, la vie du groupe existe avant, pendant et après, il existe une historicité du groupe qui fait barre sur notre omnipotence, un peu comme l'historicité du patient fait barre dans sa cure individuelle entre lui et l'analyste, introduisant par là toujours un manque à comprendre, à maîtriser (*BEETSCHEN*).

Quant au nombre et au temps, nous réunissons 8 adolescents, pendant 10 séances, à raison de 2 séances de 45 minutes par semaine.

2° / - LE LIEU

Il s'agit d'une pièce, réservée aux séances de groupe, assez nue (une table, dix chaises, deux banquettes) située dans l'institution elle-même, au 2° étage, à côté de la salle où travaille habituellement la psychologue.

Ces deux pièces ont pris, au fil des mois, une signification particulière dans le discours des adolescents, d'un

lieu différent, protégé, séparé de l'institution sans en être clivé, où ils viennent spontanément parler ou simplement nous voir tout au long de leur séjour dans cet institut.

3°/ - LA COTHERAPIE

Le poids des habitudes (*"un groupe cela se fait à deux"*, a déterminé le choix de la cothérapie : une psychologue avec un psychiatre. Une réflexion plus poussée montre que le plaisir de travailler ensemble a sûrement été le facteur déterminant de ce choix ; toutefois nous faisons nôtre la remarque de GENEVARD et JORDI (1966) : *"la raison profonde motivant la collaboration de deux thérapeutes en groupe est l'angoisse à affronter plusieurs personnes à la fois"*. Actuellement nous nous orientons vers une formule où les rôles sont distincts, un moniteur et un observateur, car *"le rôle principal est quand même attribué par le groupe à l'un ou l'autre"* (GUYOTAT 1966). Cette formule permet toujours d'élaborer le contre-transfert par l'étude de l'inter-transfert. Enfin nous avons bénéficié, pour la conduite de ces groupes, d'une supervision bi-mensuelle avec le Dr. J. C. ROLLAND.

B - LE CADRE INSTITUTE ET INSTITUANT

=====

1°/ - LE SYSTEME DES REGLES

a) - L'ENONCE DE LA REGLE

Ces groupes qui ont pour référence théorique le savoir analytique, tirent leur règle des règles fondamentales de la cure psychanalytique : règle de libre association (parler librement des choses au fur et à mesure qu'elles se présentent en s'efforçant de ne rien omettre) et règle d'abstinence (s'abstenir de tout autre mode de relation avec son psychanalyste que ce soit une relation d'agir dans la séance, ou une relation quelconque dans la vie réelle en dehors des séances).

Nous énonçons donc la règle de parler librement et le cadre temporel des séances, mais ces règles réalisent une structure générative comme le souligne ANZIEU, en quelque sorte une règle en appelle une autre : *"Toute règle communiquée à un ou plusieurs individus introduit celui-ci ou ceux-ci dans la dimension symbolique, et nul ne peut être introduit autrement dans cette dimension. C'est qu'une règle n'existe jamais séparément, mais renvoie à un ensemble cohérent de règles dont elle est un élément ; toutefois cet ensemble reste généralement sous-entendu, sa cohérence entrevue, et l'inventaire de ces règles inachevé... Les règles du groupe de diagnostic se*

sont dégagées peu à peu d'une expérience longtemps confuse sur les groupes" (ANZIEU 1976). Effectivement au fur et à mesure des séances d'un même groupe, et surtout au fur et à mesure des différents groupes, nous avons été amené à préciser certaines règles.

En pratique, la formulation actuelle est :

- Nous allons nous réunir dix fois de telle à telle heure, tous les mardi et jeudi, donc pendant cinq semaines. Nous sommes réunis pour parler et vous êtes libres de parler ensemble de ce que vous voudrez.

Très souvent, nous sommes amenés à préciser dès la première séance :

- La règle de discrétion : ce qui se dit ici ne sera pas répété au dehors, cette règle s'appliquant essentiellement au moniteur dans le cadre de ces groupes.
- Vous êtes libres de parler de ce que vous voulez, mais pas de faire ce que vous voulez.
- La présence est obligatoire.

Mais "le système symbolique des règles ne peut être ni formulé parfaitement par le moniteur, ni compris d'emblée par les participants. Il est toujours l'objet de la part de ces derniers, de représentations fantasmatiques et de mouvements pulsionnels, qui ont à être décantés et analysés pendant la session" (ANZIEU 1976). Par exemple il est évident que de préciser notre discrétion sur ce qui est dit et se dit ici par rapport au reste de l'institution, ne suffit pas à dissiper les angoisses persécutives des adolescents. Ceci pose le problème du "comment sont reçues les règles".

b) - COMMENT SONT RECUES CES REGLES ? QUELS PROBLEMES

NOUS POSENT-ELLES ?

L'énoncé de la règle de la liberté de parler a toujours un effet de silence, silence qui s'accompagne de mécanismes défensifs divers. Plusieurs exemples vont nous le montrer :

- Premier exemple : l'énoncé de la règle est suivi de silence, puis de rires étouffés, avec coups de coude tout autour de la table - de nouveau silence, puis l'un dit : "on va attendre Untel (qui est en retard) lui il parlera, il parle toujours".

- Deuxième exemple : énoncé de la règle - silence - puis nous sommes noyés sous un flot d'histoires drôles, racontées de façon absurde, folle, façon à la fois de ne rien dire et de poser quand même le problème de leur débilité de façon cruciale.
- Troisième exemple : énoncé de la règle, suivi d'une première phrase : *"commences toi, t'es le plus intelligent ?"* puis *"Quelle question il faut poser ?"* *"Combien de fois on va venir ?"* *"Si on pose des questions, vous allez répondre non comme le directeur"* (allusion à une assemblée générale des adolescents qui avait eu lieu la veille).

D'une façon générale, l'énoncé de la règle entraîne dans un premier temps un arrêt des conversations commencées en entrant, la liberté de parler ouvre sur le silence et sur des actings mineurs, effet apparemment paradoxal, puis dans un deuxième temps un questionnement sur notre désir : Quelle question il faut poser ? Posez nous des questions ? étant les deux phrases qui reviennent le plus souvent dans les premières séances. Etudions ces deux temps successivement :

Pour le premier temps, nous croyons trouver à l'oeuvre une caractéristique fondamentale de toute règle : les règles sont bivalentes, elles possèdent toutes deux versants concernant respectivement le possible et l'interdit :

- Pour la règle de verbalisation, l'accroissement de liberté, *"vous êtes libres de parler ensemble de ce que vous voulez"* renvoie à la présence silencieuse de l'interdit : si le groupe est le lieu où l'on peut dire ses désirs, il ne peut s'agir que de désirs qu'on ne peut dire ou satisfaire ailleurs : les désirs mobilisés chez les participants sont les désirs interdits, sur lesquels il faut faire silence.

- Quant à la règle d'abstinence, dans ces groupes, elle prend deux formes : d'une part la frustration par le moniteur de la demande pulsionnelle, spécialement de la demande libidinale que chaque participant va inévitablement et inconsciemment reporter sur lui (abstinence du moniteur) ; d'autre part, l'énoncé que l'on ne peut pas faire ce que l'on veut (abstinence des garçons). Cette règle d'abstinence met au contraire l'interdit au premier plan ; c'est cet interdit, garantie contre les désirs oedipiens et prégénitaux, qui permet de fonctionner autrement et renouvelle le champ des possibles aux participants.

Les manquements à la règle doivent théoriquement être interprétés et non sanctionnés. Nous verrons plus loin comment cela s'est résolu pour la question des agir, mais quant à celle des silences, débouchant inévitablement sur ces deux phrases *"quelles questions il faut poser"* *"posez-nous des questions"*, il faut pour expliquer l'effet souvent paradoxal de la règle de la

liberté de parler, aller plus loin que le simple problème de la bivalence des règles, il faut questionner le désir des moniteurs et aussi la demande des participants. Nous croyons que *"quelle question il faut poser"* dépasse le questionnement de notre désir, mais signifie aussi pour eux-mêmes : que veut-on savoir ? Que peut-on savoir nous adolescents dits débiles ?

2° / - NOTRE DESIR, LEUR DEMANDE

a) - HISTORIQUE : AVENEMENT DE LA DECISION *"PRESENCE OBLIGATOIRE"*

Avant d'essayer de théoriser, rappelons sur un plan historique comment nous avons été questionné sur notre désir par la parole et les agis des adolescents eux-mêmes. Tout d'abord la tradition de ces groupes existait déjà depuis deux ans avant notre arrivée ; nous avons repris cette tradition sans nous interroger sur le pourquoi de ces groupes, leur bien-fondé nous paraissant évident. Notre premier problème a été notre confrontation aux absences de certains après quelques séances, absences qui entraient, selon nous, dans le cadre de mouvements phobiques importants, mais que décider ? Est-il obligatoire de venir ? et si nous optons pour le caractère obligatoire, doit-on prendre des sanctions s'il y

a des absences ? De quel droit, sur quels espoirs et sur quel désir rendre la présence obligatoire ? Comment intervenir dans des groupes où les participants n'ont rien demandé ?

Nous avons estimé que la participation à ces groupes était *"importante pour eux"* (de façon caricaturale *"c'était pour leur bien"*) qu'ils avaient une demande sous-jacente, donc qu'il fallait rendre ces groupes obligatoires (et corrélativement, comme nous le verrons plus loin, nous avons alors bien sûr abandonné une position interprétative). Ceci en fonction d'une certaine conception de la débilité que nous avons comme hypothèse et sur laquelle nous allons revenir. Le caractère obligatoire évite le leurre, dénoncé par *BEETSCHEN* et *MARITAN* à propos du caractère facultatif de certains groupes de psychologie médicale : *"les laisser choisir"* ce qui est bien *"les laisser nous choisir"*. Quant au moyen de faire appliquer la présence obligatoire, nous avons décidé de ne jamais sanctionner une absence, tant il serait aberrant de punir un symptôme, de répondre à un acting par un acting ; nous nous sommes contentés d'énoncer le caractère obligatoire de ces groupes, au moment opportun comme venant s'inscrire dans le registre des règles. Le simple fait que nous soyons persuadés, *"dans nos têtes"* de la nécessité du caractère obligatoire a d'ailleurs suffi à résoudre ce problème ; les absences ont été rares, toujours en rapport avec la dynamique du groupe.

Mais en fait si nous étions persuadés de l'honnêteté, de la nécessité d'affirmer le caractère obligatoire de ces groupes, nous ne savions pas très bien sur quoi légitimer cette décision, comme en témoigna notre embarras quand peu de temps après cette décision, un garçon nous demanda si c'était nous ou le directeur qui les obligeait à venir.

b) - TENTATIVE D'AJOUTER DES SEANCES FACULTATIVES. LA

ONZIEME SEANCE.

Nous sommes également passé par une période, où pour nous dédouaner en quelque sorte de l'obligation que nous leur faisons de venir, où pour nous rassurer sur leur demande, nous avons décidé de dire que dix séances étaient obligatoires, mais que si le groupe tout entier le désirait, les séances pourraient se poursuivre ensuite le temps qu'ils le désireraient ; la seule restriction était que nous voulions que le groupe continue dans son ensemble, pour éviter les exclusions sauvages. Nous rationalisons cette position par deux faits :

- il apparaît clairement dans leurs phrases que dix séances ce n'est pas assez.
- ils pourraient, après une période obligatoire, décider librement de continuer ou non ce qui pour nous était le meilleur moyen de faire apparaître leur demande.

En fait nous retombions dans le leurre "*les laisser choisir*" ce qui est bien "*les laisser nous choisir*" et évite le questionnement de notre désir ; surtout leur choix n'avait rien de libre : nous nous sommes aperçus pendant cette période (correspondant à quatre groupes), que deux groupes que nous avons fortement investis demandaient à continuer, que deux groupes par contre peu investis, s'étaient arrêtés au bout de dix séances... Ce qui finalement se comprend bien : MISSENARD (1974) écrit : "*un groupe s'unifie sur le reflet qu'il donne à son moniteur de l'inconscient de ce dernier ou de sa problématique du moment*". Dans le cas présent, c'est notre propre désir (que le groupe continue ou non), inconscient à ce moment là, que les adolescents agissaient : le groupe est considéré comme l'objet supposé répondre au désir du moniteur, il y a identification spéculaire des participants à l'objet partiel "groupe", "*tout comme l'enfant accède à une identification spéculaire ou narcissique en prenant auprès de la mère la fonction d'objet qu'elle lui assigne, dans le jeu de miroir auquel l'un et l'autre se livrent. A l'enfant de donner à sa mère le repère phallique qu'elle désire, à la mère de lui fournir l'image par laquelle il unifie son corps, à eux de trouver en commun l'objet que l'enfant sera pour répondre au désir maternel*" (MISSENARD 1974). Cette identification narcissique n'est qu'une étape intermédiaire entre l'identification primaire fusionnelle et l'identification oedipienne. Dans les groupes diagnostique, on peut décrire par analogie le passage par ces trois stades :

- Identification primaire où désir des thérapeutes et demande des participants coïncident ("*la mère*

désirs ce que l'infans demande et l'infans demande ce que la mère désire" Pierra AULAGNIER).

- Identification narcissique des participants à l'objet partiel "groupe".
- Enfin dégagement vers l'identification oedipienne, plus complexe et toujours plus ambivalente.

Dans les groupes où nous avons proposé de poursuivre sur leur "*demande*" au-delà des dix séances obligatoires, le dégagement de l'identification narcissique était impossible, puisque l'identification narcissique se faisait à l'objet groupe, qui au lieu d'être l'objet supposé répondre au désir des moniteurs, était effectivement l'objet répondant au désir des moniteurs, bloquant toute possibilité d'interprétation.

Il est toutefois intéressant de s'arrêter un moment sur les changements d'attitude et de discours qui sont survenus lors des séances facultatives, changements dûs à deux faits : d'une part un nombre de séances qui n'apparaissait plus limité et qui donc ouvrait la voie vers un engagement plus thérapeutique. D'autre part, la possibilité de parler beaucoup plus pour eux que pendant les séances obligatoires, malgré le caractère de leurre, dénoncé plus haut, qui pouvait exister. A partir du moment où les deux groupes qui ont décidé de continuer, ont entamé la onzième séance, leur attitude a été beau-

coup plus active, notamment il n'y eut plus aucune absence, ni de retard au début des séances suivantes. Sur-tout nous voudrions reprendre la onzième séance d'un de ces groupes qui nous paraît très illustrative :

C'est un des groupes qui nous avait, dès la première séance, le plus interrogé sur notre désir : *"Qui vient ? (question sur notre choix éventuel des garçons) Pourquoi on vient ? Qui nous oblige à venir, vous ou le directeur ?"* et qui a beaucoup insisté pendant plusieurs séances sur : *"Quelle question il faut poser ? Posez-nous des questions ?"*. A la dixième séance, lorsqu'ils décidèrent de revenir, celui qui avait un rôle de leader dit : *"la prochaine fois, on posera des questions"*. La onzième séance va débiter par une phrase qu'ils se renvoient l'un à l'autre : *"Pose ta question ?"*, phrase accompagnée d'un affect d'angoisse, avec rires, coups de coude, mouvements phobiques d'aller-retour dans le couloir, chacun disant qu'il va chercher celui qui vient de sortir, de telle façon qu'il y en a toujours un ou deux dehors. L'un d'entre eux pose alors la question : *"comment fait-on l'amour ?"*. Nous montrons le lien qu'il existe peut-être entre l'angoisse, les sorties et cette question. Deux garçons qui étaient dehors, rentrent à ce moment, demandent de quelle question il s'agit et la refusent : *"ce n'est pas notre question"* ; puis dans un second temps, tout le groupe admet que c'est sa question. Le reste de la séance va se jouer autour de cette question, sur la culpabilité qu'ils ressentent en la posant, sur la frustration due à notre non-réponse, sur ce qu'ils imaginent eux comme réponse.

Nous pouvons nous interroger sur la signification d'une telle question dans la dynamique de ce groupe, fantasme de scène primitive, ou plutôt question oedipienne ? (à cette séance, ils me demanderont également si j'ai caché ma voiture, parce que j'ai peur qu'on me l'abime !...). Nous ne savons pas très bien en fait le sens de cette question, mais surtout ce qui nous a intéressé c'est l'opposition entre : *"Posez-nous des questions"* (thème repris pendant les séances obligatoires) et *"Pose ta question, on va poser une question"* thème apparu au moment où ce sont eux qui ont décidé de venir, naissance de l'expression d'une demande.

Donc il nous paraît indispensable qu'ils puissent eux-mêmes demander de participer à un groupe, et tout aussi indispensable qu'il y ait une première phase obligatoire, où puisse mûrir une demande. Actuellement nous essayons de résoudre cette contradiction obligatoire/facultatif, par le maintien d'un groupe de sensibilisation-obligatoire pour tous- mais qui ne dure jamais plus de dix séances. Puis après une coupure de durée variable pour essayer de se dégager de l'identification trop prégnante à notre désir et pour qu'il ne s'agisse pas seulement d'éviter un travail de deuil, chacun peut demander, cette fois de façon personnelle (et non plus tout le groupe), de participer à un groupe de durée indéterminée à visée plus thérapeutique.

Notre problème actuel s'est déplacé, il ne se situe plus au niveau obligatoire/facultatif mais au niveau de l'énoncé de la règle : la liberté de parler entraînant le silence... silence expliqué par l'effet de bivalence de la règle, mais aussi questionnant notre désir ; ne serait-il pas : qu'il parle !... la liberté de parler entendue comme une obligation de parler, à la limite comme une injonction paradoxale.

Comme il faut bien conserver le terme "*parler*" nous avons réfléchi sur le terme "*libre*" dans "*vous êtes libre de parler*" ; le paradoxe est bien là : vous êtes libre de parler dans un groupe obligatoire. La contradiction n'est pas obligatoire/facultatif, mais bien libre/obligatoire. Ce travail nous a fait prendre conscience de ce paradoxe et nous pensons énoncer la règle ainsi : "*Nous sommes réunis pour dix séances... nous vous proposons de parler ensemble*". L'avenir nous dira comment cette nouvelle règle sera entendue.

c) - NOTRE DESIR

Parler directement de notre désir est un leurre, tant le désir ne peut apparaître que dans le creux du discours. Toutefois à travers les avatars historiques de cette expérience de groupe (caractère obligatoire - liberté de parler) nous avons pu l'entre-apercevoir. Nous allons essayer d'aller plus loin à partir de trois

questions que peut soulever la règle que nous proposons aux adolescents : pourquoi parler ? pourquoi en groupe ? pourquoi obligatoire ?

Notre projet s'origine dans la conception que nous nous faisons de la débilité mentale.

Nous ne nous attarderons pas sur la question étiopathogénique, les discussions ont été fort nombreuses et sont loin d'être closes. La plupart des auteurs reconnaissent la multiplicité des facteurs en jeu et DE AJURIAGUERRA écrit : *"Dans la majorité des cas, on ne peut invoquer une seule cause majeure génétique ou environnementale"*. Dans la population qui nous intéresse, dite débilité mentale légère ou moyenne, le problème d'une tare organique patente ne se pose pas. Tout au plus peut-on discuter la cause génétique intervenant dans la distribution de l'intelligence dans la population, et même en postulant le caractère héréditaire possible de l'intelligence, de nombreuses questions restent posées : rapport du quotient intellectuel et de l'intelligence ? rapport entre le quotient intellectuel et la réussite scolaire et sociale ? comment utilise-t-on ses capacités intellectuelles ? ... Dans cette querelle perpétuelle de l'inné et de l'acquis, actuellement nous sommes condamnés de toute façon à travailler uniquement sur le facteur *"acquis"*, et en fonction de la participation importante sur ce facteur des perturbations psychodynamiques,

nous nous autorisons à aborder l'enfant débile sous un angle psychothérapique.

Dans cet optique dynamique, l'état de débilité est pour nous irréductible à un simple dysfonctionnement intellectuel isolé. Il s'agit en fait d'un trouble de la personnalité globale, perturbant sa relation à lui-même et à autrui. Nous dégagerons trois points qui nous paraissent centraux :

1°/ - toute personne souffrant de débilité est prise dans un processus d'objectivation. Le débile a toujours appris à attendre sa vérité et sa parole de l'Autre. Pourtant tout accès à la place du sujet ne lui est pas vraiment barré (MANNONI 1964). Une enquête effectuée par Monsieur DAILLE, sociologue, a permis de mettre à jour les sentiments d'incompréhension, d'oppression, de manipulation aveugle, d'objectivation réductrice et agressive, profondément ressentis par les adolescents accueillis dans ce centre.

2°/ - L'état de débilité a un sens et une fonction qui, paradoxalement et malgré les apparences, sont souvent à tonalité positive, c'est à dire que la débilité peut être considérée comme un mécanisme de défense électif, à vocation de survie et de protection, qui va permettre à l'enfant débile de se présenter dans une situation de non-souffrance apparente. Ceci nous amène à notre troisième point.

3°/ - Nous croyons que la personne présentant un état de débilité est une personne malade, connaissant une situation de souffrance dont il se protège justement par le processus de débilité, et que la question du changement-*"sortir"* de la débilité, ou tout au moins, réaliser une meilleure utilisation de ses capacités intellectuelles- passe fatalement par un effort et une souffrance profonde de la part du sujet atteint.

Les conditions de notre travail actuel nous obligent à nous limiter à une approche individualiste de cette pathologie ; nous n'en oublions pas moins les interactions permanentes qui peuvent jouer entre le sujet souffrant de débilité et les instances sociales (famille, institution, société).

A partir de ce que nous venons d'ébaucher sur notre conception de la débilité, nous pouvons mieux cerner notre projet. Avant tout ne rien désirer à leur place : *"car ce vide appelle bel et bien l'angoisse, l'angoisse du thérapeute devant sa propre impuissance : or le seul abord psychothérapique possible est de ne rien désirer à la place de l'enfant"* (MANNONI 1974) ; mais ceci n'exclut nullement que nous soyons nous, sujet d'un désir, tout au moins d'un projet qui peut s'énoncer ainsi :

- . désir de leur offrir la possibilité d'un changement.
- . désir de leur offrir un lieu où puisse se parler leur souffrance et qu'elle puisse y être entendue.
- . désir de leur offrir la possibilité de pouvoir se restituer sujet de leur parole.

ce qui est bien différent, malgré l'écart apparemment minime, de projets tels que : leur rendre la parole, leur donner une position de sujet, qui ne feraient que répéter le processus d'objectivation. Nous ne sommes pas en mesure de donner une place de sujet (une place de sujet d'ailleurs ne se donne pas, elle se prend) ni de rendre la parole. Par l'expression *"offrir des possibilités"*, *"offrir un lieu"*, nous voulons marquer que ces possibilités existent, qu'ils en feront ce qu'ils veulent : c'est plus une tentative de créer une zone transitionnelle, que d'entreprendre un véritable travail interprétatif. Ou encore en terme lacanien, nous pouvons insister sur le fait de dégagement par rapport au registre du besoin, comme l'écrit J. L. GRABER *"le privilège accordé à la parole sur l'agir peut favoriser l'expression d'une demande, afin de permettre à l'enfant de se dégager du registre du besoin"*.

Tout ce développement fournit, nous l'espérons, un embryon de réponse à ces deux questions : pourquoi par-

ler, pourquoi obligatoire ? (le caractère obligatoire marquant, premièrement que c'est notre désir et que nous essayons de l'assumer ; deuxièmement que nous entendons bien cet état de non-souffrance apparente comme un mécanisme défensif, dans l'au-delà duquel peut surgir une demande). Reste une dernière question : pourquoi en groupe ? Avant tout par raison économique : que tous puissent avoir une sensibilisation, une ouverture à la possibilité de parler. Peut-être aussi parce que nous espérons que la situation de groupe multipliant les possibilités d'identification, les aidera à retrouver les racines de leur souffrance, dans un jeu imaginaire : *"le moniteur est le garant de la situation, les membres du groupe en structurent l'évolution et la dynamique interne. La séquence thérapeutique prend origine dans la confrontation des imaginaires des participants"* (LAXENAIRE 1976).

Telles sont les principales interrogations que nous posons sur le cadre. Il en est deux autres, très importantes également :

- 1°/ - La place de ces groupes dans l'institution elle-même : nous pourrions nous contenter du fait que pour l'instant, cela ne pose aucun problème. L'impact institutionnel doit pourtant bien exister, de même que des actings out des adolescents doivent surgir, liés au contenu des groupes.

2°/ - L'historicité de ces groupes dans le vécu et dans le discours souterrain des adolescents : les anciens parlent des groupes aux nouveaux qui vont y participer, cela est notre seule certitude. Que les nouveaux demandent à y venir, qu'ils y viennent avec plaisir, quitte parfois à nous reprocher ensuite de ne pas tenir des promesses que nous n'avons jamais faites... laisse entrevoir que les groupes doivent être représentés entre eux, comme des "*lieux de plaisir*", de "*satisfaction pulsionnelle*", mais ceci n'est guère original : les petits groupes ont toujours été considérés comme le lieu de réalisation imaginaire de tous les désirs, et à ce titre historiquement condamnés par les sociétés.

Mais à ces deux questions, place dans l'institution, historicité du groupe, nous n'avons même pas l'embryon d'une réponse ; laissons les ouvertes...

Nous avons voulu montrer par cette étude sur le cadre, que des groupes obligatoires dans un internat étaient possibles, qu'ils pouvaient être des lieux de parole. En contrepartie, une position interprétative vis à vis des personnes qui n'ont à priori exprimé aucune demande, est impossible à tenir et ne serait que violence. Nous essayons d'occuper bien sûr toujours une position d'écoute, mais plus orientée vers une "*fonction de détoxication*" (au sens de BION) vers la création d'un espace transitionnel, vers une valorisation

narcissique de la parole, comme nous allons le montrer par l'étude du contenu de ces groupes.

N'oublions pas non plus d'une part que trop de questions sur le cadre institué du groupe, cela peut-être aussi un mécanisme défensif, paralysant à la limite toute initiative ; d'autre part que beaucoup de réponses à ces questions peuvent être apportées par ce qu'il se dit dans le groupe : il faut donc prendre garde à ne jamais bloquer le processus dialectique qui s'instaure entre contenant et contenu.

---oo0oo---

CHAPITRE II

LE CONTENU

- I - VECU ET DYNAMIQUE DE CES GROUPES
- II - CLIVAGE ET IDENTIFICATION PROJECTIVE DANS LES
GROUPES D'ENFANTS DEBILES
- III - COMMUNICATION DANS CES GROUPES : ACTING OUT ET
LANGAGE DE L'ENFANT DEBILE.

Nous avons travaillé avec ces groupes sur les traces de *BION*, d'*EZRIEL*, de *FOULKES*, d'*ANZIEU* et de ses collaborateurs du CEFFRAP, c'est dire que nous considérons que le groupe est plus qu'un agrégat d'individus, qu'il est en lui-même un objet d'observation et d'analyse, et que si possible la relation thérapeutique doit se faire avec l'ensemble du groupe, si bien que l'on doit s'efforcer de faire porter les interventions sur les mécanismes de groupe et non sur un seul individu (même si dans sa forme l'intervention est adressée à une seule personne).

Plutôt que de retracer l'ensemble des théories propres à ces différents auteurs, nous allons essayer dans un premier temps de montrer ce qui se passe dans les groupes que nous pratiquons en nous appuyant sur les travaux d'*ANZIEU*, puis sur ceux de *BION*, et dans un deuxième temps de cerner ce qui nous apparaît comme plus spécifique dans ces groupes réunissant uniquement des adolescents souffrant de débilité.

I - VECU ET DYNAMIQUE DES GROUPES

A/ - A PARTIR DES THESES D'ANZIEU ET DU CEFFRAP

Si nous essayons de comparer ces groupes avec ce qu'*ANZIEU* décrit et avec ce que nous avons nous-même

vécu dans les séminaires du CEFFRAP et dans d'autres types de groupe, c'est beaucoup plus l'atmosphère et la problématique des "*groupes larges*" que nous évoquent les groupes d'adolescents débiles, bien qu'il s'agisse de petits groupes (7 à 8 participants avec 2 moniteurs).

ANZIEU écrit : "*le groupe large est donc vécu comme l'image de l'intérieur du corps de la mère. Le matériel corrélatif concerne l'exploration de la surface et de l'intérieur du corps, l'acquisition du symbolisme comme appropriation du corps de la mère, la rivalité des enfants dans le ventre de la mère (rivalité destructrice soit pour eux, soit pour elle) les fantasmes des parents combinés et de scène primitive projeté sur le groupe de moniteurs*" (ANZIEU 1974). L'importance de l'espace, l'exploration des murs, les sorties fréquentes, les allusions à des coïts sadiques, nous ont souvent fait également évoquer le groupe comme l'intérieur du corps de la mère.

Surtout l'analogie avec les groupes larges se précise avec les angoisses archaïques mobilisées par la menace d'une atteinte à l'intégrité du moi : les angoisses qu'il nous a semblé distinguer étaient essentiellement d'ordre psychotique, et nous allons essayer d'illustrer notre propos en reprenant une à une les quatre types d'angoisses, distingués par ANZIEU et également par BION.

- Une anecdote survenue lors de la première séance du tout premier groupe, montre combien l'angoisse du vide ou d'annihilation peut être pregnante, même chez le moniteur. Quand nous avons pris contact avec la salle réservée aux séances de groupe, salle assez nue avec juste deux tables et une dizaine de chaises autour, nous nous sommes interrogés sur la présence de deux cendriers sur la table : fallait-il les laisser ? Sans même réfléchir, nous avons pensé que cela leur ferait des objets à manipuler, et les aiderait ainsi à surmonter leur angoisse de début de groupe : il s'agissait bien sûr avant tout de notre propre angoisse. Toute la séance néanmoins, ces cendriers seront manipulés, échangés et même l'un sera brisé. Très souvent nous retrouverons le même mécanisme défensif, mais de leur fait cette fois : rechercher le moindre objet dans la salle ou dans leur poche, qui pourrait "*meubler*" la séance.

- Nous avons cru pointer plusieurs fois des angoisses de morcellement ; notamment leur façon de se frapper eux-mêmes de façon masochiste les doigts sur la table, ou encore de se frapper violemment mais amicalement de grands coups sur les épaules, nous a fait penser à un mécanisme de réassurance sur leurs limites corporelles ; ROUSSILLON décrit un peu le même mécanisme dans des groupes de formation faits à la Guadeloupe : quand des angoisses schizo-paranoïdes apparaissaient, les Guadeloupéens se resserraient, échangeaient des caresses, reconstituant en sorte leurs limites corporelles.

- Les angoisses persécutives ont été très violentes tout au long des groupes : crainte d'être jugé, rejeté par le thérapeute, crainte d'être agressé par les autres, elles étaient bien sûr liées à la projection de pulsions sadiques-orales à l'endroit du thérapeute (désir de l'avoir tout à soi) et de pulsions destructrices à l'endroit des autres membres du groupe (désir de les supprimer).

- Enfin les angoisses dépressives sont elles aussi très fortes mais elle dépassent largement le cadre de la dynamique de ces groupes, elles font partie inhérente de la problématique du débile, qui se sent en permanence impuissant, sa seule puissance étant bien souvent sa capacité à mettre en échec l'autre, en particulier le thérapeute. Le compte-rendu des dix séances d'un groupe, à la fin de ce mémoire, montrera encore plus l'importance de ces angoisses schizo-paranoïdes et dépressives dans la vie de groupe et dans la vie de l'enfant débile.

Les processus défensifs mis en jeu contre ces angoisses archaïques, sont pour *ANZIEU* essentiellement le clivage, le leadership et l'illusion groupale. Nous reviendrons plus loin sur le clivage et le leadership car ils jouent à notre avis un grand rôle. Quant à l'illusion groupale, elle a bien sûr tenu sa place, une place toujours agréable où l'on peut "*souffler*"... Elle s'est manifestée soit par des thèmes de discussion où tous pouvaient parler et où tous étaient d'accord (le prin-

cipal sujet utilisé était alors le foot-ball), soit par des jeux où tous participaient, et il s'agissait essentiellement de se faire passer un objet que tous possédaient un instant mais que personne ne devait garder. N'importe quel objet pouvait convenir (pomme, clé, paire de chaussette, trousse...). Ce qui était important n'était pas sa nature, ni l'objet partiel à quoi il aurait pu renvoyer, mais sa fonction : objet d'échange, commun à tout le groupe, à ne pas garder ; si un participant le gardait, tous les mécanismes d'envie réapparaissaient, l'illusion groupale cédait.

ANZIEU développe enfin une théorie sur les organisateurs de la vie en groupe. Le fantasme individuel inconscient est le premier organisateur, les images (ou les hypothèses de base de *BION*) sont le deuxième organisateur, les fantasmes originaires constituent le troisième organisateur du groupe. Avouons que ceci a peu inspiré nos recherches, mais profitons en pour dire que nous avons entendu une prolifération de fantasmes originaires, sur la vie intra-utérine, sur la scène primitive, sur la différence des sexes, qui auraient pu faire croire que ces adolescents avaient lu les théories sexuelles infantiles de *FREUD*, ou les oeuvres de *Mélanie KLEIN*...

Les thèses du CEFFRAP, prises à la lettre, ont à notre avis le défaut d'être un système clos, qui explique tout sur le groupe. Nous avons l'impression qu'il n'y a plus d'ombre, mais donc aussi plus de ques-

tion. Elles nous ont été très utiles au début, permettant de nous repérer, d'avoir une image du groupe, mais elles ont sans doute leur limite dans leur élaboration qui s'est faite dans des groupes de formation. Il peut être important pour un moniteur d'un groupe de formation de pointer quelle est la problématique du groupe, mais pour nous cela n'avait que peu d'intérêt : nous avions au contraire l'impression que cela pouvait masquer ce qu'il y avait de spécifique dans la débilité.

B) - A PARTIR DES TRAVAUX DE BION

Son fameux livre "*recherches sur les petits groupes*" d'une lecture parfois ardue, nous a fortement intéressé à deux niveaux : par le vécu qu'il relate à travers de nombreux exemples cliniques, et par la théorie qu'il ébauche.

Les exemples cliniques de *BION* nous ont passionné, car c'est ce que nous avons trouvé dans la littérature de plus proche de notre vécu propre de groupe ; au point que pour décrire le déroulement général schématique des groupes que nous faisons, nous pouvons reprendre des phases entières de *BION*.

- Citons au sujet des débuts de groupe :

"A l'heure indiquée, les membres du groupe arrivent ; des conversations individuelles s'engagent entre les participants pendant quelques minutes, puis quand un certain nombre d'entre eux se trouve réuni, le silence descend sur le groupe. Au bout d'un moment une conversation à bâtons rompus reprend, puis le silence retombe. Il devient évident que c'est moi qui suis en quelque sorte le centre d'attention du groupe. De plus, je suis conscient de sentir avec quelque inquiétude que l'on attend de moi que je fasse quelque chose".

- Citons, toujours pour le début de groupe, et au sujet des reproches que les adolescents nous adressaient implicitement de ne pas tenir des promesses (que nous n'avions jamais faites !...) :

"j'ai l'impression que le groupe avait sans doute fondé sur moi certaines espérances, un préjugé favorable, et qu'il se trouve profondément déçu de constater qu'il s'était trompé. Cependant le groupe continue à croire que ses espoirs étaient justifiés et que mon comportement était prémédité pour les provoquer et les décevoir. En d'autres termes, j'aurais pu me comporter différemment si je l'avais voulu, et si j'agis ainsi, ce n'est que par malveillance".

- Citons sur les désirs de quitter le groupe (plus nets selon notre expérience pour ceux qui nous avaient justement demandé à y venir) :

"Il nous faut reconnaître que nous arrivons à une crise, car les membres ont peut-être découvert qu'un groupe auquel je participe constitue, somme toute, une expérience qu'ils ne souhaitent pas faire".

- Citons sur la frustration apparue clairement dans tous les groupes :

"C'est la priorité absolue du sentiment de frustration, surprise désagréable pour l'individu qui venait, au contraire, chercher la satisfaction de ses besoins".

- Citons pour nos difficultés à nous faire comprendre dans ces groupes :

"Aussi quelles que soient les interprétations proposées, soit par moi-même, soit par un autre membre, il est probable que le groupe les réinterprêtera selon ses propres désirs... il est donc important de souligner que les moyens de communication à l'intérieur du groupe sont extrêmement faibles et que leur efficacité est très incertaine".

- Après toutes ces émotions qui apparaissent en début de groupe, un des principaux mécanismes de défense mis en jeu est le phénomène de leadership *"ou bien la recherche d'un leader est une survie d'ordre affectif, quelque chose comme un*

archaïsme qui se manifeste gratuitement dans le groupe, ou bien le groupe a conscience d'une situation encore indéfinie, mais qui nécessite la présence d'un chef". Plus loin BION explique pourquoi un phénomène de leadership se manifeste .

"j'ai décrit la confusion d'un groupe découvrant la différence entre ce qu'il attendait de moi et la façon dont je me comportais. Il tenait anxieusement à voir le groupe travailler selon des méthodes familières comme celles d'un séminaire d'étude ou un cours... Un autre leader apparaissait mais bientôt il était rejeté à son tour et le groupe me rendait mon allégeance tout en refusant toujours à reconnaître ou à accepter ma façon de le diriger". Cette alternance : refus du moniteur-création d'un leader-nouvelle allégeance au moniteur est quasi constante, dans ces groupes et comme BION nous soulignons la complicité nécessaire du groupe pour qu'un phénomène de leadership se produise, et l'obligation pour le thérapeute de travailler au niveau collectif : "je supposerai qu'un groupe est d'accord avec son chef à moins qu'il ne le désavoue ouvertement. En un mot, je considère comme entièrement légitime de dire qu'un groupe éprouve ceci ou cela -même lorsque seuls un ou deux membres semblent justifier cette constatation par leur comportement- si au même moment le groupe n'indique pas clairement qu'il répudie la direction qui lui est donnée". Plus simplement on peut écrire : qui ne dit mot, consent.

- Citons enfin sur l'ennui fréquemment ressenti .

"les sentiments de frustration sont fréquents, l'ennui est intense et il arrive souvent que seule une explosion d'exaspération parmi les membres du groupe puisse y mettre fin. Le groupe semble éprouver "la monotonie comme un moindre mal plus facile à supporter que l'effort à faire pour y mettre fin".

A partir de ses expériences de groupe, BION élabore une théorie des phénomènes de groupe, théorie qu'il veut tout d'abord dégager des concepts psychanalytiques, pour pouvoir étudier plus sereinement les possibilités thérapeutiques du groupe.

Il postule que le comportement d'un groupe s'effectue à deux niveaux : celui de la tâche commune, rationnel et conscient (le groupe de travail) et celui des émotions sous-jacent au précédent, toujours présent, c'est le groupe de base où se jouent les problèmes inconscients.

Le comportement du groupe est déterminé par le conflit entre les désirs de l'individu et les besoins du groupe. Le groupe en effet ne permet pas à l'individu de vivre pleinement, la présence même du groupe provoquant un premier sentiment de frustration. BION développe ici l'hypothèse d'une triade : Individu-mentalité de groupe-culture de groupe. *"La mentalité de groupe est*

l'expression unanime de la volonté du groupe, à laquelle l'individu contribue de façon inconsciente et anonyme. Il me semble que ce phénomène de la vie mentale du groupe présente pour l'individu des obstacles à la satisfaction de ses désirs".

Les termes importants ici pour bien comprendre ce qu'est la mentalité de groupe sont : unanime, inconscient, anonyme. Par exemple, chaque membre d'un groupe peut essayer de coopérer, de s'impliquer, mais chaque fois qu'une telle tentative se produit, elle avorte soit spontanément, soit sur une réflexion banale d'un autre membre : le groupe est incapable de travailler ; le thérapeute ressent de l'hostilité de la part du groupe (mentalité de groupe) bien que chaque membre ait fait preuve consciemment de bonne volonté. La mentalité de groupe permet ainsi à l'individu d'exprimer ses pensées, de façon anonyme, tout en constituant l'obstacle principal à ce qu'il désire atteindre en adhérant au groupe.

Le troisième terme de l'hypothèse de BION, la culture de groupe, est la résultante de ce conflit entre les désirs des individus et la mentalité du groupe. La culture du groupe en constitue la structure, à un moment donné ; c'est à ce sujet, que BION développe ses hypothèses de base, qui sont donc différentes formes de culture de groupe.

La première hypothèse de base est celle de dépendance (H.B.D.). Le groupe désire dépendre

d'un chef et c'est de ce chef et non plus du groupe que l'on peut recevoir des effets bénéfiques ; ce qui explique que ce phénomène s'accompagne de la croyance de la part des membres du groupe qu'ils sont incapables d'apprendre quelque chose les uns des autres et qu'ils ont le sentiment d'exiger trop et de ne pas apporter assez. Cet état de dépendance entraîne un sentiment de sécurité, mais également un sentiment d'impuissance et de rage, *BION* insiste sur le fait qu'il faut montrer que le malaise ressenti par les membres du groupe est précisément la conséquence de la dépendance qu'ils réclament.

La deuxième hypothèse de base est celle d'Attaque-Fuite (H.B.A.F.) : elle permet de renforcer la solidarité du groupe car le leader se trouvant inclus dans le groupe doit ressentir les mêmes émotions que les membres du groupe : la liberté d'expression est plus grande que dans l'hypothèse de base dépendance, mais le danger aussi est plus grand puisqu'il n'y a plus personne pour contenir les émotions violentes.

La troisième hypothèse de base est celle de couplage : un duo amoureux supposé par les participants se déroule entre deux participants (de même sexe ou de sexe différent) et les spectateurs tacites de ce duo vivent dans un sentiment d'espoir messianique : le leader (homme ou objet) est "à venir" ; *BION* souligne qu'ici le malaise vient du fait que ce

leader à venir, ne doit surtout jamais arriver sous peine de détruire la culture du groupe.

Ces trois hypothèses de base -elles sont en général ce qui est retenu des travaux de BION- sont facilement repérables dans la dynamique des groupes, et notamment nous les avons vues à l'oeuvre dans les groupes que nous faisons : *"la participation à une activité reposant sur une hypothèse de base ne demande ni formation, ni expérience, ni développement mental particulier. Elle est instantanée, inévitable et instinctive"*. Plus intéressante que la simple description de ces hypothèses de base, est l'étude de leur fonctionnement et de leur caractéristique commune : elles ne coexistent pas dans le groupe, mais elles alternent, se remplaçant l'une l'autre. Elles ne préexistent pas au groupe : on croit souvent que BION fait des hypothèses de base quelque chose qui détermine la structure d'un groupe : *"au contraire je considère que l'état émotionnel existe d'abord et que c'est l'hypothèse qui en découle"*. L'hypothèse de base, culture du groupe à un moment donné n'est que le résultat du conflit entre le désir de l'individu et les besoins du groupe. Toutes trois ne sont que des mécanismes de défense contre l'anxiété, la peur l'amour, la haine, émotions qui ont toutes leur place dans chacun des groupes de base. *"La modification qu'elles (les émotions) subissent dans la combinaison propre à chacun des groupes de base vient sans doute de ce que le "ciment" qui les unit est fait de culpabilité et de dépression dans le groupe dépendant, d'espoir messianique dans le groupe couplage, de colère et de haine dans le groupe attaque-fuite"*. Toutes trois en

tant que mécanismes de défense, s'opposent à la compréhension et au développement du groupe de travail.

Mais ces hypothèses de base ont leurs limites, d'après BION lui-même : *"En fait bien que le postulat des hypothèses de base soit un instrument extrêmement utile pour démêler le matériel chaotique qui émerge au cours d'une séance de groupe, il est évident qu'une investigation plus poussée exige de nouveaux postulats"*. C'est là que BION revient à la théorie analytique qu'il avait mise en retrait pendant son étude sur le groupe : *"Les phénomènes des hypothèses de base ont les caractéristiques de réactions de défense contre l'anxiété psychotique, associées à des fantasmes de relations primitives entre objets partiels... Cette scène primitive avait été éprouvée au niveau des objets partiels et était associée à l'anxiété psychotique, ainsi qu'aux mécanismes de clivage et d'identification projective décrits par Mélanie KLEIN comme caractéristiques des positions paranoïdes schizoïde et dépressive. L'introjection et la projection du groupe le font apparaître tantôt comme l'auteur redouté, tantôt comme l'objet redouté de l'investigation"*. BION insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de l'idée classique de scène primitive, mais d'une scène primitive archaïque qui semble supposer qu'une partie d'un des parents, le sein ou le corps maternel, contient entre autres objets une partie du père. Nos quelques tentatives de comprendre et de restituer au groupe des éléments de sa dynamique en fonction d'une scène primitive supposée ont été très malheureuses, ne faisant qu'augmenter l'excitation des garçons. Etait-ce

défaut de compréhension ? défaut de restitution ? simple inexpérience ? L'abandon d'une position qui se voulait interprétative, nous a conduit de toute façon à laisser ce type d'intervention. Par contre ce qu'écrit *BION* sur le clivage et l'identification projective dans les groupes nous a beaucoup plus servi.

II - CLIVAGE ET IDENTIFICATION PROJECTIVE DANS LES GROUPES D'EN- FANTS DEBILES

Nous avons trouvé là un carrefour fondamental dans notre travail ; clivage et identification projective nous sont apparus comme des mécanismes prévalents dans les groupes que nous pratiquons, mais il est difficile de faire la part de ce qui revient au mode de fonctionnement groupal et de ce qui est dû à la population spécifique à laquelle nous avons affaire. Nous faisons néanmoins l'hypothèse que la déficience mentale mettrait préférentiellement en jeu des processus de clivage et d'identification projective. L'écueil de telle hypothèse est de réduire la spécificité de la débilité mentale la frontière entre débilité mentale et psychose de l'enfant n'apparaissant plus clairement (comme dans les travaux de *LANG* ou de *MANNONI*). Nous ne nous aventurons pas plus avant sur ce terrain nosographique ; bornons nous à écrire que de pointer ces mécanismes nous a été très utile dans la conduite de ces groupes, et nous pensons que toute approche psychodynamique de la personnalité du débile passe par le repérage de ce processus.

Nous entendons ces termes comme les a définis ROSENFELD (1969) : "l'identification projective est liée principalement au processus de clivage du moi précoce, au cours duquel les parties bonnes ou mauvaises du self sont clivées du moi, et sont dans une phase suivante, projetées à l'intérieur des objets (externes) dans un sentiment de haine et d'amour ; ce qui conduit à une fusion et à une identification des parties du self ainsi projetées avec les objets externes".

PREMIER EXEMPLE :

Dès la première séance d'un groupe, un garçon prend le leadership, fait le fou, pose une multitude de questions dont la plupart sont très importantes : "Pourquoi on est à la Rose ?" (diminutif du nom de l'institution) "Je ne suis pas content à la Rose" "Pourquoi on ne voit plus ses parents ?" "Pourquoi il n'y a pas plus de monitrices ?". Il pose ses questions très vite, sans attendre les réponses. Le reste du groupe oscille entre deux attitudes : parfois il soutient et reprend ces questions, le plus souvent il se désolidarise, se moque de ce garçon, ridiculise sa demande. Tout se passe comme s'ils avaient envie de poser ces questions tout en croyant qu'ils n'en ont pas le droit. Ils délèguent ces questions à l'un d'eux qui, dans le rôle du fou, peut se permettre de les poser. La majeure partie des garçons du groupe clivent la partie malade de leur moi et la projettent dans ce garçon, mécanisme d'identification projective plus important qu'une simple projection sur lui qui permettrait de le désigner comme fou et donc, pour les autres, de se dire qu'eux

ne sont pas fous. Nous disons bien qu'il s'agit d'un mécanisme d'identification projective car ce garçon ne devient pas le bouc-émissaire mais bien le leader du groupe et nous pensons que les phénomènes de leadership ne sont en fait que des résultats du mécanisme d'identification projective. Pour *FREUD*, la conception du leader d'un groupe était basé sur sa théorie de l'identification par un processus d'intégration par le moi : une personne étrangère est mise par le sujet à la place de son idéal du moi. Nous croyons que dans les petits groupes, le leader dépend non seulement de l'introjection, tel que le décrit *FREUD*, mais simultanément d'un processus d'identification projective : le leader n'est pas celui qui va galvaniser le groupe, il peut être au contraire celui qui possède la capacité d'effacer sa personnalité en face des exigences de leadership d'un groupe de base. Soulignons que dans ce premier exemple ce sont ceux qui portent la partie malade du groupe, sa folie apparente, qui s'interrogent le plus facilement sur leur souffrance.

DEUXIEME EXEMPLE

Nous allons maintenant relater un deuxième exemple, où le même mécanisme, clivage plus identification projective, agit mais de façon inverse, phénomène moins souvent noté dans la littérature sur les groupes et qui pourrait être assez représentatif de la débilité.

Lors de la première séance d'un groupe après quelques phrases banales le silence tombe et le groupe dit "*on va attendre Francis* (un garçon qui est en retard)

lui il parlera, il parle toujours". Puis pendant toute la séance, le groupe a une activité maniaque, racontant beaucoup d'histoires drôles, de manière complètement folle, beaucoup plus folle que tout ce à quoi nous sommes habitué. Quand Francis arrive, il se désolidarise immédiatement de cet aspect fou du groupe, se met en retrait, demande simplement *"Qu'est-ce-qu'on fout ici ?"* et une fois que la règle lui est dite, il se tait. Les trois séances suivantes marquent l'accentuation de la mise en retrait de Francis : il arrive en retard, critique l'institution, dit que sa place n'est pas ici, regrette l'établissement où il était. A la cinquième séance, Francis est absent, le début du groupe est difficile, les garçons disent *"on n'est pas là, on attend Francis"*. Nous avons vraiment le sentiment que toute une partie du groupe est absente (c'est l'absent qui, à ce moment, est le leader du groupe, phénomène souvent souligné par BION). Puis un garçon, Patrick, se met à la fenêtre : *"Je vois Patrick qui arrive !"* Je reprends *"(Patrick n'est pas là ?)"* - *"Non"* - *"(pourquoi ?)"* - *"Je ne sais pas pourquoi il n'est pas là"* - *"(On peut demander aux autres) !"* Un garçon dit : *"parce qu'il a peur"*. A ce moment l'atmosphère du groupe change, devient *"plus folle"* avec de nombreux actings. Avant la séance suivante nous avons rappelé à Francis que la présence au groupe est obligatoire : il arrive et tout de suite une agitation générale s'installe avec mouvements phobiques divers, essai de fuite que nous comprenons comme une tentative de la part du groupe de protéger Francis de leur débilité.

Pour justifier cette explication, nous croyons que dès la première séance le groupe avait mis ses espoirs

dans Francis (*"il parlera lui"*) espoir que rien ne justifie particulièrement, Francis n'étant pas une personnalité marquante de l'institution. A son arrivée Francis se désolidarise immédiatement de l'aspect fou du groupe, un double mouvement de clivage s'est instauré : du côté de Francis, c'est une véritable amputation chirurgicale de la partie malade de son moi qu'il laisse au groupe (*"ma place n'est pas ici"*) et du côté du groupe clivage et projection de leur partie saine dans Francis ; à la cinquième séance tout le groupe tente une identification projective à leur partie saine qu'ils ont projeté dans Francis : Francis étant absent, les membres du groupe disent qu'eux non plus ne sont pas là, mais quand le garçon qui joue avec le fait que lui-même n'est pas là, s'entend répondre qu'il est absent parce qu'il a peur, tout le groupe se vit dangereux ; le fait se confirme au début de la sixième séance où Francis vient sur notre insistance : le groupe veut alors préserver la partie saine introjectée dans Francis, ne veut pas le contaminer par la débilité et doit donc fuir pour le protéger.

TROISIEME EXEMPLE

Clivage et identification projective mettent en jeu souvent les moniteurs mais il nous a fallu voir jouer ces mécanismes entre les adolescents pour nous rendre compte ensuite combien nous y étions également impliqués. Nous empruntons cet exemple au groupe dont le protocole est relaté à la fin de ce travail.

Reprenons donc les grandes lignes qui nous intéressent sur le plan des mécanismes de clivage : Dès la deuxième séance, un garçon, Jean-Luc, se trouve investi de la partie apparemment saine ; nous disons "*apparemment*" saine car c'est la partie qui veut se donner comme "*sans problème*" chez les adolescents du groupe. Jean-Luc va tenir un peu le même rôle que Francis dans l'exemple précédent, et nous nous apercevons que ce rôle a essentiellement une fonction de résistance (leadership de la résistance). Ce que nous allons noter de nouveau dans ce groupe puisque nous étions sensibilisé à ces mécanismes, c'est le clivage avec projection à l'intérieur des moniteurs de la partie d'eux qui a envie de parler de leurs problèmes, et ils gardent en eux la partie qui refuse d'élaborer : cela apparaît dans des phrases telle que : "*nous on ne sait pas parler, vous vous savez*" suivie souvent d'une dégradation de la parole : "*parler c'est de la merde*", c'est à dire qu'ils deviennent envieux de cette partie capable d'élaborer qu'ils ont introjectée en nous. Envie dont ils se protègent par un nouveau mécanisme d'identification projective comme le montre bien ROSENFELD, en projetant en nous cette partie envieuse : ils nous disent par exemple : "*nous on joue bien au foot*", ou "*vous ne savez pas parler arabe*". Nous devenons alors dangereux pour eux, notre envie risquant de les détruire.

De façon caricaturale nous pouvons écrire que dans tous ces groupes, deux poles se créaient, chaque pole pouvant être représenté par un ou plusieurs individus :

- Un pôle apparemment sain, déniait toute souffrance, protégé par les autres, qui veut se mettre en retrait, non impliqué, dont le discours est : *"on n'a pas de problème, c'est une maison de fous ici"* (mode de défense contre leurs troubles, mais aussi contre l'institution, et nous n'oublions pas le côté positif de telles défenses).
- Un pôle représentant la partie malade des garçons, qui nous interpelle, questionne, souvent de façon folle, mais qui n'arrive pas à élaborer ; pôle souvent critiqué par le reste du groupe ce qui ne l'empêche pas de prendre aussi une fonction de leadership.

Chacun des deux pôles se constitue ici par clivage et identification projective réciproque, l'identification projective étant utilisée pour dénier la réalité psychique, puisqu'il faudrait la réunion de ces deux pôles pour qu'une tentative d'élaboration de leur problématique se fasse. Mais l'identification projective est aussi employée comme un moyen de communication avec nous (ROSENFELD 1969) notamment quand nous avons l'impression qu'ils mettent en nous leur capacité d'élaboration.

Tout ceci est extrêmement schématique mais nous guide dans nos interventions : nous avons le sentiment qu'une partie de notre travail, qui est de leur restituer leur capacité d'élaboration, doit se centrer sur la réduction de ce

clivage. Il ne s'agit pas à notre avis d'un travail interprétatif à proprement dit mais plutôt d'un travail préparatoire, comme celui qui peut précéder une psychothérapie : c'est à dire que nous tentons de montrer au pôle "*sain*" qu'il ne peut pas vivre sans sa partie "*folle*" si ce n'est au prix de fortes inhibitions ; et à la partie "*folle*" qu'elle a des possibilités créatives, qu'elle peut cohabiter avec la partie saine sans la détruire, et qu'elle est d'autant plus folle qu'elle est séparée de cette partie saine.

Ceci implique évidemment que nous croyons que le conflit qui se joue dans le groupe entre des individus, n'est que la dramatisation des conflits internes propres à la débilité. Nous avons bien conscience malheureusement qu'il ne s'agit que d'une croyance, renvoyant toutefois à un présupposé généralement admis sur la vie groupale. Ces conflits intra-groupes renverraient alors à un niveau individuel, au fait qu'un des facteurs de la genèse de la débilité chez l'enfant serait une amputation d'une partie de son champ intellectuel lors et pour ces clivages, défensifs contre des angoisses archaïques. L'étude de ces mécanismes d'identification projective confirme également l'une de nos hypothèses de départ sur le fait que la non-souffrance du débile n'est qu'apparente et que quelque part une souffrance existe bel et bien.

La lecture de *BION* relativise notre expérience montrant que ces mécanismes dont nous soulignons l'importance dans la débilité, peuvent être un effet de groupe ; *BION* relève souvent des mécanismes de clivages dans les petits groupes, comme facteurs de résistance : chaque fois qu'un patient parlait d'un de ses symptômes névrotiques (qui correspond à ce que

nous appelons le pôle malade du groupe) les autres membres du groupe rejetaient ce symptôme, l'ignoraient ou donnaient des conseils dont ils savaient l'inefficacité : *"dans un groupe, toute technique destinée à traiter une névrose autrement que par l'attaque ou par l'abandon du névrosé apparaît ou comme inexistante, ou comme opposée au bien commun"* ceci correspond bien à ce que nous avons perçu dans l'attitude de cette partie du groupe qui se voulait saine et déniait tout problème.

A la lumière de ces considérations nous pouvons reposer les problèmes évoqués dans le premier chapitre sur le caractère obligatoire de ces groupes : le *"pourquoi on vient ?"*, entendu à ce moment comme une question sur notre désir, peut être également l'expression de la résistance de la partie du moi qui refuse la réalité psychique d'une certaine souffrance.

III - LA COMMUNICATION DANS CES GROUPES ; ACTINGS-OUT ET LANGAGE DE L'ENFANT DEBILE

Une fois que nous avons pu nous dégager des schémas psychologisants sur la vie des groupes -c'est à dire aller au-delà du simple repérage des mécanismes de dynamique de groupe, qui fut notre premier mode de défense- notre attention s'est trouvée tout naturellement portée sur les problè-

mes de communication que nous avons rencontrés avec cette population. Historiquement, avant de pouvoir commencer à vraiment envisager une communication basée sur la parole, nous avons été confronté souvent d'une façon dramatique aux actings-out des adolescents.

A) - EVOLUTION DES ACTINGS-OUT

Un regard en arrière montre que la diminution des actings-out s'est trouvée scandée par les changements d'attitude des moniteurs, et nous distinguons trois phases successives :

- 1°/ - "*contre-acting*" des moniteurs.
- 2°/ - comprendre leurs actings-out.
- 3°/ - entendre leurs mots.

Nous ne parlerons que des actings-out survenus en séance, puisque nous manquons de moyens d'étude pour connaître ceux qui pouvaient se réaliser à l'extérieur et nous ne ferons pas la distinction classique entre agir (acte contrôlé soumis au principe de réalité), acting-out (qui a un sens par rapport au transfert) et passage à l'acte (acte impulsif sans référence à une quelconque verbalisation ou à une relation thérapeutique) tant il est difficile d'établir cette distinction dans un vécu de groupe.

PREMIERE PHASE : "*CONTRE-ACTING*" DES MONITEURS

Notre projet était donc de faire des groupes où la

parole serait privilégiée, et où aucune activité ne serait proposée . Dès le premier groupe, les actings ont été fort nombreux : cette grande quantité d'actings nous a un peu surpris, mais surtout ce qui fut le plus étonnant fût bien que nous avons répondu à ce grand nombre d'actings, par un nombre d'actings tout aussi grand. Or nous savions bien, malgré notre inexpérience, que le thérapeute doit s'efforcer de ne pas agir. Nous avons réellement subi un appel irrésistible à agir, que nous n'avons pas été capable de maîtriser dans ce premier temps. Leurs actings étaient tels, d'une telle violence : bagarres entre eux, jets d'objets, sorties sur le rebord de la fenêtre (au troisième étage ! nous en étions arrivés à envisager la pose de barreaux aux fenêtres, comme à l'asile...) qu'il nous semblait impossible de ne pas répondre à ces actes par des actes (les séparer dans les bagarres, les empêcher de sortir sur la fenêtre), des actes qui se voulaient ainsi essentiellement protecteurs, mais qui ne pouvaient donc que les confirmer dans leur fantasme de dangerosité. Lors du deuxième groupe, notre angoisse diminuant, nos capacités de réflexion réapparurent, ceci associé à notre décision de ne plus agir, entraîna une modification importante de l'atmosphère des groupes : les bagarres, moins nombreuses, ne duraient pas et cessaient spontanément, les mouvements phobiques de fuite hors la salle ne s'effectuaient plus que par la porte. La cessation des actings des thérapeutes entraîna bien évidemment donc une diminution forte des actings des adolescents.

Cette phase nous aura permis au moins de mieux comprendre la position des éducateurs, à qui les psychiatres-psychologues reprochent souvent de se situer uniquement dans un monde de l'agir ; les éducateurs revendiquent d'ailleurs souvent cette position (*"c'est bien beau de parler, mais on n'a pas toujours le temps"*, *"on intervient d'abord, après on discute si on le peut"*, *"on est toujours pris dans le feu de l'action"...*). C'est vrai que devant cette population doublement déterminée à s'exprimer par des actes -doublement parce qu'adolescent (et l'on sait que l'adolescence est avant tout la période de l'agir) et parce que débile (et l'on sait que l'enfant débile est déficitaire sur le plan de la formation des symboles)- il n'est pas facile de répondre par la parole. Ce n'est pas seulement d'avoir décidé de ne plus agir qui entraîne la diminution de nos actings et par contre-coup de ceux des adolescents. Ce qui nous a permis de tenir cette décision de ne plus agir, c'est avant tout la récupération de nos capacités de penser (qui avaient été bloquées par nos propres angoisses et par les attaques des adolescents). En se référant à la théorie de BION, nous pouvons écrire que c'est en retrouvant notre appareil à penser, notre fonction de conteneur, que nous pouvons transformer en éléments (utilisables par le processus de pensée) ces éléments (émotions, *"accrétion de stimuli"* représentant le degré le plus archaïque de l'activité mentale -ressenties comme des choses en soi- non symbolisées) qui sont évacués par identification projective lors des passages à l'acte des adolescents par exemple ; si le psychiatre ou l'éducateur peut recevoir, détoxiquer ces éléments , leur donner une signification, l'adolescent peut les réintrojecter, les stocker

et s'en resservir au cours d'expériences ultérieures similaires. Pour pouvoir accepter et détoxiquer ces éléments , il est indispensable justement de ne pas répondre par un acting, ce qui ne correspondrait qu'à une nouvelle évacuation sans élaboration.

DEUXIEME PHASE : "ENTENDRE" LEUR ACTING-OUT

Nous n'avons donc plus agi, mais nous sommes resté sur l'idée que ces adolescents parlaient à un niveau "*infra-verbal*", comme si en quelque sorte ils n'avaient pas réellement la possibilité de communiquer par le langage. Nous pensions que leurs gestes, leurs attitudes, leurs actings comptaient plus que leurs paroles. Beaucoup d'auteurs semblent avoir également cette opinion et accordent une importance très grande aux actes dans les groupes : LAXENAIRE (1975) tente de revaloriser les actings-out en les différenciant des passages à l'acte, et en intégrant les premiers dans les processus thérapeutique du groupe. PONTALIS (1975) insiste également sur l'étude du comportement : "*c'est dans le comportement agi ou parlé de groupe, beaucoup plus que dans les formations imaginaires que le processus primaire est repérable*".

Nous avons donc eu tendance à écouter leurs paroles en "*bruit de fond*" et à centrer notre attention sur les actings, d'autant plus que les expériences que nous venions de vivre pendant ce que nous avons appelé la première phase, nous avaient appris le caractère envahis-

sant de ces actings qui peut bloquer tout processus de langage. Nous avons donc essayé pendant un certain temps de "*parler sur*" ces agirs, d'en montrer le sens, de les réintroduire dans la dynamique du groupe. Nous en étions arrivés à penser que leurs actes étaient leur mode de communication propre, à "*eux*" qu'ils en étaient sujets, alors que leurs paroles n'étaient que répétition de phrases entendues ailleurs ou de préoccupations d'adultes, à la manière de certains enfants autistes qui répètent de façon caricaturale des phrases entendues de leurs parents. De même, tous ces coups de coude, ces coups de poings souvent violents sur l'épaule, nous montraient quotidiennement qu'il était pour eux plus facile d'échanger des coups que des mots.

Nous avons donc longtemps privilégié ce langage non-verbal, tant il nous paraissait évident qu'il était le langage le plus important à la fois dans la dynamique d'un groupe et pour cette population souffrant de débilité mentale. Mais si nous n'avions plus les actings violents de la première phase, la parole restait pauvre et les actings relativement nombreux : cercle vicieux, puisque nous avions l'impression alors que le seul matériel qu'ils apportaient était celui des actings, et donc nous étions obligés de centrer d'autant plus notre attention sur ceux-ci. Petit à petit nous nous sommes rendu à l'évidence que si nous nous intéressons aux actings, il y a de grandes chances que le nombre d'actings augmente, et corrélativement si nous nous intéressons peu aux paroles, le nombre de mots diminue ; évidence qui nous a permis de déboucher sur la troisième phase.

TROISIEME PHASE : ENTENDRE LEURS MOTS

La conclusion logique de notre réflexion sur cette deuxième phase, fut de décider de faire confiance, quoiqu'il arrive, à leur capacité de parler, ce qui n'est pas bien sûr les obliger à parler. Nous écoutons plus attentivement, nous reprenons des phrases dans leurs discours (sans aucune interprétation) pour les relancer dans la conversation, pour montrer qu'elles veulent bien dire quelque chose car nous avons été frappé par le fait que très souvent l'enfant débile a l'impression que ce qu'il dit ne veut rien dire : ils n'ont pas confiance dans leurs paroles, nous allons y revenir ; le simple fait de les répéter accorde une valorisation narcissique surprenante à ces paroles, et leur montre que celles-ci sont pour nous importantes. Bref, nous essayons d'entendre ce qu'il nous disent, et non plus seulement ce qu'ils font.

Nous avons eu d'ailleurs une période extrême où nous étions devenu intolérant aux actings (le groupe rapporté à la fin de ce travail correspond à cette période d'intolérance), nous en étions presque venu à interdire les actings... Il est vrai qu'il est très difficile de savoir quand un garçon vient avec un transistor ou une balle (deux des actings les plus fréquents) quelle doit être notre conduite : interdire d'emblée, ou ce qui serait mieux, tenter d'en maîtriser le sens, si nous-même l'avons compris... mais en sachant plusieurs choses :

- 1°/ - Est-il possible d'interdire un acting (on n'interdit pas un symptôme...) et avec quels moyens appliquer cette interdiction ?
- 2°/ - Ne pas interdire est par contre tout de suite vécu comme une complicité avec cet acting.
- 3°/ - En montrer le sens est voué à l'échec si cette tentative est sous-tendue par l'espoir et la volonté d'entraîner la cessation de cet agir.

Actuellement nous exprimons simplement notre désaccord, nous réintroduisons un sens à cet acte si cela est possible et nous n'agissons jamais de manière répressive. Evidance théorique, qui est loin d'être toujours simple à réaliser. Nous croyons que ce problème des actings, important dans tout groupe, est central dans la débilite et nous pensons que presque toujours dans les groupes les actings sont des effets du contre-transfert du moniteur : nous avons déjà montré que de centrer notre attention sur les actings en augmentait la fréquence, mais surtout c'est quand le moniteur ne les comprend pas que les participants sont condamnés à agir...

Pour ces adolescents souffrant de débilite, nous sommes persuadés que la multiplication de leur passages à l'acte, aussi bien dans les groupes, dans leurs familles, dans les institutions est due essentiellement à un sentiment d'incompréhension : ils ne se sentent pas compris par l'adulte, peut-être parce qu'ils ne savent pas se faire comprendre : autrement dit il existe un terme intermédiaire fondamental entre le déficit intellectuel et la propension aux agirs : c'est l'é-

preuve de non-compréhension. Cette incompréhension provient tout autant de l'émetteur (*"le déficient mental est un "mal-parlant" dont les troubles se situent soit au niveau de l'instrument psycholinguistique, soit principalement dans le cadre de l'utilisation de celui-ci"*. G. GARRONE 1969) que du récepteur : Et nous insistons sur ce point : le déficient mental n'est pas compris non seulement parce qu'il s'exprime mal mais parce que nous ne savons pas le comprendre. Nous sommes habitués à nos schémas et thèmes de communication et nous avons du mal à intégrer ceux différents de l'enfant débile ; nous postulons qu'au niveau de la communication avec le débile se pose le même problème que celui souvent dénoncé au sujet de l'intelligence : déficit psychométrique, oui mais aussi nouvelle organisation des structures intellectuelles reconnue ni aux tests (hétérochronie de Zazzo) ni dans la vie quotidienne. C'est à nous de mieux comprendre ce qu'ils disent avec *"leurs mots"*. Ceci leur permettra de faire l'économie des agirs, d'élaborer plus avant, de mieux utiliser leurs capacités intellectuelles ; l'agir redeviendra ce qu'il est dans le développement génétique : une étape vers la mentalisation.

Trouver les formes de langage parlé utilisées préférentiellement par l'enfant débile, y être sensible, les comprendre sera l'objet de notre troisième paragraphe. Avant nous allons revenir sur les rapports *"dange-reux"* qu'ils entretiennent avec les mots.

B) - LA NON CONFIANCE DANS LES MOTS

Souvent dans ces groupes les garçons expriment leurs sentiments d'incapacité à bien parler. Par exemple, ils nous disent : *"vous faites ces groupes pour voir si on parle bien"* ou encore *"on n'a pas d'idées, mais on a un ballon"*. Ce sentiment d'incapacité entraîne en suite logique envie et rage vis à vis de ceux qui savent parler. *"L'envie perce dès que le nourrisson se rend compte que le sein est une source de vie et de gratification... Cette sensation délectable que cet objet merveilleux peut dispenser, augmentera son amour et son désir de le posséder, de le préserver et de le protéger, mais la même sensation suscite en lui le désir d'être lui-même la source d'une telle projection ; il éprouve des sentiments douloureux d'envie entraînant le désir de gacher les qualités de l'objet capable de lui procurer de tels sentiments douloureux... Mais l'envie ne se limite pas à épuiser l'objet externe, la nourriture même qui y a été absorbée, aussi longtemps qu'elle est perçue comme provenant du sein, devient en elle-même l'objet d'agression envieuse, qui se retourne également contre l'objet interne"* (H. SEGAL 1964). On comprend bien alors que non seulement les moniteurs sont attaqués, mais les mots, telle la nourriture reçue, *"deviennent en eux-mêmes l'objet d'agression envieuse"*.

C'est dire que leur position par rapport aux mots va bien au-delà du sentiment d'incapacité remarqué plus haut, mais qu'il existe une méfiance totale vis à vis des mots prononcés par eux ou par nous. *"Les mots ne veulent rien dire"* comme le dit un adolescent débile en psychothérapie avec Maud MANNONI (1959) ; et même plus les mots sont dan-

gereux, mais nécessaires comme en témoigne le paradoxe dans lequel ils essayent de nous enfermer. Après une question à laquelle nous n'avons pas répondu, ils nous disent : *"c'est les salauds qui ne disent rien"*, mais si nous tentons de répondre, ils nous accusent *"vous êtes des baratineurs"*. Que nous parlions ou que nous nous taisions, nous sommes mauvais de toute façon, paradoxe auquel nous avons été soumis maintes fois, qui n'est le reflet d'une contradiction dramatique dans laquelle se débat l'enfant débile : parler c'est dangereux, ne pas parler c'est la mort psychique.

Une autre façon de maîtriser et de se défendre de ce mécanisme envieux, c'est de l'inverser : ils nous parlent argot ou algérien et se moquent de notre incompréhension. Cette méfiance vis à vis des mots, apparaît aussi très importante dans leurs propres échanges, se traitant de *"baratineurs"*, ou invitant un de leurs camarades à parler pour lui dire *"ta gueule"* dès qu'il a commencé à ouvrir la bouche.

Nous pensons que dans ces cas-là, nous pouvons faire le même raisonnement que pour les actings-out. Les mots sont traités comme des choses en soi (des éléments $\mathcal{P}$) et non comme des représentations de choses ; les choses en soi sont frustrantes, font envie, le sujet cherche à les évacuer et non à les penser. Un exemple montre bien l'utilisation des mots pour ne pas penser : un garçon envoyait à la figure de ses camarades, comme un projectile, le terme *"batard"* insulte assez fréquente dans l'institution. Nous reprenons simplement ce mot d'une façon interrogative *"batard ?"*. Les insultes cessent et ce garçon nous adresse une question *"Qu'est-*

ce que ça veut dire *batard*", puis il se met à PENSER la réponse, se demandant si un *batard*, c'était quelqu'un qui avait des parents de race différentes (lui-même était de père algérien et de mère française). Nous avons de nombreux exemples de phrases projetées comme cela, qu'il suffit de répéter (fonction détoxiquante du thérapeute ?) pour que les mots retrouvent un sens, redeviennent des représentations de choses et non plus une chose en soi. Par exemple une phrase "*machinale*" projetée par eux ("*c'est le bordel ici*") reprise par un moniteur sur le ton le plus neutre possible ("*le bordel ?*") entraîne une discussion sur la place de la mère de chacun dans ce bordel (caissière, patronne...) où surtout aucun ne veut que sa mère ne soit la putain. Cette relance, cette re-signification (cf. l'exemple de FL. GUIGNARD plus loin) ouvre à un espace de parole, questionnant la place de la mère pour chacun de ces garçons.

C'est dans ces groupes que nous avons compris ce que pouvait être vraiment l'utilisation d'un mot comme "*une chose en soi*", comme "*un projectile*" ; heureusement les mots étaient aussi utilisés dans leur fonction de représentation des choses, mais toujours de choses très concrètes, c'est le point que nous allons développer.

C) - L'EMPLOI D'UN "LANGAGE CONCRET" OU "INSTITUTIONNEL" POUR EXPRIMER LEUR SOUFFRANCE PERSONNELLE

Nous avons vite eu l'impression que ces adolescents ne

parlaient jamais d'eux-mêmes :

- soit ils offraient des fantasmes archaïques mais clivés de tout affect,
- soit ils discutaient de problèmes institutionnels apparemment très banaux.

Nous nous sommes rendu compte qu'il fallait entendre au delà de ces problèmes institutionnels l'expression d'une souffrance personnelle ; un peu comme si l'adolescent débile manquant de mots, possédant un système de signes atrophiés (*Recherche de G. GARRONE 1969*) ne pouvait qu'utiliser le langage le plus courant, parlant de sa réalité psychique intérieure uniquement à travers la réalité institutionnelle extérieure. Cette hypothèse s'est pour nous confirmée par le fait que depuis que nous faisons très attention à entendre la demande personnelle sous une demande institutionnelle et à relancer les thèmes institutionnels apportés, des éléments nouveaux touchant le vécu des garçons sont chaque fois apportés entraînant parallèlement une réduction considérable du nombre des actings, avec, nous semble-t-il, une diminution de leur sentiment d'incompréhension.

Voici deux exemples pour permettre de mieux saisir notre pensée :

- Le premier exemple est emprunté à la première séance du groupe rapporté dans ce travail. Nous montrons dans le commentaire qu'à partir d'un thème institu-

tionnel (le fait d'avoir des vélos dont ils n'ont pas le droit de se servir s'ils n'ont pas le permis spécial à l'institution) est abordée la situation présente (comment utiliser le groupe actuel ?) et surtout une question existentielle capitale pour eux : qu'elles sont leurs capacités ? (Ne peuvent-ils faire du vélo parce qu'ils n'ont pas le droit ou parce qu'ils ne savent pas, ce qui renvoie aussi à leurs capacités intellectuelles et à l'éventuelle différence avec les autres, non débilés).

- Le deuxième exemple est tiré d'un bref entretien que nous avons eu avec trois garçons, qui ont déjà participé à un groupe de dix séances, et qui viennent nous voir pour se plaindre. Ils ne sont pas dans la classe de leur groupe d'âge, ce qui entraîne des complications pour eux, ils nous demandent d'intervenir, d'en parler en réunion, alors qu'ils savent bien que nous ne nous occupons pas de ces questions, et qu'ils peuvent en parler eux-mêmes au responsable pédagogique (compartimentation bien traditionnelle des I.M.P.R.O. !...). Notre réponse aurait pu être *"vous savez que nous ne nous occupons pas de ces problèmes"*, ou plus élaborée *"nous comprenons vos ennuis, mais vous savez que..."*. Un peu plus malin, ou plus *"psy"*, nous pouvions penser s'ils viennent nous parler de cela, ce n'est pas par hasard (ce n'est pas erreur de personne par pure débilité !...), il doit y avoir une demande sous-jacente, et caricaturalement, nous aurions pu dire : hum ! hum !... ou... et alors ?...

Ce que nous voudrions ici bien marquer, peut paraître évident : il faut à tout prix respecter le chemin par lequel la demande se fait. Ce qui peut être simple dans une relation analytique, devient, à notre expérience, très difficile dans ces situations de groupe, et avec des enfants débiles. Dans le cas ci-dessus, bien sûr il ne faut pas rejeter la phrase apportée (*"ce n'est pas nous qui nous occupons de cela"*), il ne faut pas non plus se taire (*"hum ! hum !..."*) car la suite ne vient pas et ceci est trop souvent méconnu dans la relation au débile : notre silence interprété comme une non-compréhension les renvoie à leur dévalorisation. Il faut aller sur ce terrain, répéter leur phrase en étant persuadée qu'elle est importante, avancer en parallèle pour découvrir que la question institutionnelle (ici la classe) recouvre une question transférentielle ou mieux *"situationnelle"* (*"vous faites des réunions"* nous pouvons sous-entendre *"et avec nous quand est-ce que vous ferez des réunions"* ce d'autant qu'ils sont venus nous interroger dans la salle de groupe), et surtout que la question institutionnelle peut déborder sur une demande personnelle, qui ici s'est précisée dans la discussion après notre relance, par une offre de symptôme par l'un des garçons : *"ces complications ça me fait mal à la tête. J'ai tout le temps mal à la tête. Qu'est-ce-que je peux faire"* apparition d'un certain insight, reconnaissance d'une souffrance, ouverture sur une demande.

Nous espérons avoir montré à travers ces deux exemples que si l'on sait entendre la parole dite concrète du débile (par opposition au langage abstrait, à la possibilité de symboliser de l'enfant dit intelligent), cette parole peut-être riche de sens, renvoyant à deux niveaux

- Un niveau que nous appelons "niveau situationnel" car lié à la situation présente, que l'on pourrait qualifier de niveau transférentiel, par extension du terme de transfert, voulant dire par là que nous, moniteurs, sommes mis en question à ce niveau. La situation présente concernant dans ce travail, les groupes, c'est le niveau aussi de la dynamique du groupe ; dynamique dont nous parlons de moins en moins, car il nous paraît plus important de pointer le deuxième niveau :
- Niveau existentiel, où s'exprime toute la souffrance de ces adolescents, sur leurs sentiments d'incapacité, et d'incompréhension réciproque entre eux et le monde extérieur, incompréhension dont ils se sentent eux responsables.

Nous avons essayé de préciser ce qui pouvait caractériser ces "expressions concrètes", carrefour de sens, selon nous. Le plus souvent, en milieu d'internat, elles touchent des problèmes institutionnels banaux, mais qui interrogent ces adolescents beaucoup plus que les adultes : quelque chose qui accroche dans leur vécu, qui paraît minime vu de l'extérieur, et qui va revenir dans leur discours sous forme répétitive et questionnante. (Il faut préciser que si le problème institutionnel soulevé paraît minime aux yeux des.

adultes, c'est souvent à tort et que l'écoute à un niveau plus personnel ne doit pas minimiser le niveau institutionnel). Le deuxième point est un mécanisme inverse de celui que nous avons fréquemment noté au sujet des fantasmes archaïques, exprimés très crûment, sans affect : l'affect et la représentation qui y est liée se trouvent clivés l'un de l'autre ; l'affect est réprimé (par le déni et non par le refoulement) et du même coup la représentation se trouve vidée de son sens. Pour les expressions concrètes, il semble qu'il se passe le contraire : l'affect qui y est lié est riche, mais la représentation banalisée. Ce n'est que par un travail d'écoute et de relance, qu'apparaîtra le noeud de représentation lié à cette expression. Ceci explique pourquoi les éducateurs, mimant ce qu'ils imaginent être une attitude psychologique en parlant de "papa-maman" aux garçons, ne peuvent établir de relations avec ceux-ci ; alors que des conversations sur des thèmes institutionnels offrent de grandes possibilités relationnelles. Ceci explique aussi pourquoi la psychologue de l'établissement perçoit fréquemment la plus grande souffrance chez ces adolescents lorsqu'elle est amenée à les voir pour un fait institutionnel précis.

La dernière question concerne notre attitude devant ces expressions concrètes : nous l'avons baptisée spontanément relance : c'est une répétition la plus neutre possible de leurs phrases, sans interprétation, sans rien apporter de notre part, si ce n'est le choix de la phrase que nous répétons. Après réflexion, nous avons été frappé comme relance convenait bien dans le sens qu'il s'agit d'une restitution de mots qui avaient été projetés sur nous. Nous savons la prévalence chez le débile des mécanismes de projection

sur ceux d'introjection, qui rend compte d'ailleurs de la difficulté d'intégration de l'aide apportée par l'adulte en cours d'apprentissage. Nous pensons qu'il est capital donc de leur permettre de réintrojecter, sous une forme moins mauvaise, tous ces éléments projetés, ce qui met en jeu toujours la fonction détoxiquante du thérapeute. Ce que BION appelle "*la capacité de rêverie de la mère*". On peut toutefois proposer d'autre schéma théorique pour expliquer l'effet thérapeutique de cette simple répétition : création d'une zone de transitionnalité, aire de jeu où les jouets sont les mots, partagés entre les adolescents et les moniteurs ; ou encore valorisation narcissique de la parole (BEESTCHEN).

Maud MANNONI marque, nous semble-t-il, les mêmes phénomènes quand elle écrit que ce qui parle dans la cure de l'enfant débile, c'est la phrase apparemment sans grande importance qui vient se glisser dans un discours creux. Elle cite par exemple, le cas d'un enfant qui lui fait remarquer par la fenêtre qu'il y a un monsieur sur le toit ; mais elle ne dit pas ce qu'elle fait de telle phrase.

Florence GUIGNARD dans une étude importante sur les troubles de la signification chez les débiles mentaux légers sans troubles organiques décelables, à propos de la passation d'une batterie d'épreuve, donc dans des conditions très différentes de notre expérience, note plusieurs points que nous avons nous-même constaté : prévalence des équations symboliques sur les symboles vrais, clivage de l'affect et de la représentation ... Elle signale également un fait rarement souligné comme problème de communication avec l'enfant débile,

qui, en situation de moniteur de groupe nous a beaucoup gêné au début de notre pratique : ils entendent la forme conditionnelle ou hypothétique comme une forme indicative, ce qui rend le travail interprétatif difficile. Surtout elle cite un exemple qui illustre assez bien les effets d'une position de relance qu'elle appelle : re-signification.

"A la planche 15 du T.A.T. qui représente un sinistre personnage, méditant devant une tombe au milieu du cimetière, Roland réagit ainsi : en apercevant la planche il soupire profondément : "ça, c'est... je sais pas... c'est... on dirait... c'est un peu compliqué... un vieil homme, disons un méchant, un squelette... ça (= les croix des tombes) c'est tout des planches..." Suit un long silence, pendant lequel Roland continue à fixer l'image d'un air sombre, sans jamais nous regarder. Nous finissons par répéter, sur un ton aussi neutre que possible : "(des planches...)" Roland nous regarde alors, sourit, son visage brusquement illuminé, et dit tout d'une traite, l'air infiniment soulagé : "Ah non ! c'est un vrai monsieur, il est dans un ... où y a des morts..." il nous interroge du regard "(un cimetière ?) - oui, il prie pour quelqu'un qui est mort - (Qui ?) - son fils - (Comment ?) - il s'est fait renverser par une voiture - (Quel âge avait-il ?) - dix-neuf ans"... Pour cet enfant la re-signification s'est produite à la suite de notre intervention qui semble avoir revitalisé et ré-intègre les différents éléments de l'image, le "squelette" est redevenu un "vrai monsieur" ayant une histoire personnelle et des affects exprimables".

Nous pensons que ce travail au niveau de la communication avec l'enfant débile, encore à l'état d'ébauche, de piste, est capital si nous voulons comprendre un tant soit peu le processus de débilité.

---oo0oo---

CHAPITRE III

COMPTE - RENDU D'UN GROUPE

*"Il faut que le lecteur réalise
que lui-même lit ce récit en toute
tranquillité, en toute liberté
de jugement. Telle n'est pas la
situation du groupe"*

W. R. BION

*In "Recherche sur les petits groupes"
(p. 23)*

PREMIERE SEANCE

Nous énonçons la règle :

Un Garçon : De quoi faut-il parler ?

Nous reprécisons la règle.

Jean-Luc : Pourquoi ici on ne fait pas du vélo en gym ?

Nous renvoyons la question en groupe.

Silence.

Nous : Ca vous embête de parler de ce que vous voulez. Cela apparaît comme un piège. On peut discuter la question de Jean-Luc, pourquoi on ne fait pas de vélo ? ou parler d'autre chose.

Lucien : C'est vrai, pourquoi on a des beaux vélos tout neufs et qu'on ne peut pas s'en servir ? Il faut un permis. (allusion au permis vélo obligatoire pour avoir le droit d'utiliser les vélos de l' institution.) Le groupe discute sur le permis : un permis ça ne sert à rien - un permis ça sert à quelque chose - la colère - le trac - la peur de rater ce permis.

Silence.

Un garçon : Les autres avant c'était pareil ; ils étaient silencieux comme ça ?

Nous : c'est toujours difficile au début.

Un garçon : Oui, c'est la première fois.

Nous : mais pourquoi ?

Un garçon : on ne se connaît pas.

Silence.

Quelques discussions à voix basses.

Nous : Vous avez sûrement quelque chose à dire mais peut-être que vous pensez que ce n'est pas bien, que ce n'est pas intéressant.

Le groupe reprend que c'est la première fois.
Fin du groupe.

Un garçon : La prochaine fois, est-ce que ce sera la même chose ?

Nous : C'est-à-dire ?

Un garçon : Y'aura les mêmes ? Y'aura du silence

COMMENTAIRES DE CETTE PREMIERE SEANCE

Séance de début assez habituelle avec une certaine inhibition traduisant sans doute une angoisse d'annihilation importante.

Deux phrases des moniteurs ont été sans effet sûrement parce que trop précoces, et surtout parce que présumées partir de notre expérience des autres groupes : nous ne leur laissons pas le temps de faire leur propre expérience. Ces deux phrases sont celles d'une part qui veut souligner le danger du côté permissif de la règle : libre de parler (ça

vous embête de parler de ce que vous voulez) avec essai de montrer l'aspect persécutif (piège-). D'autre part celle qui veut relever l'aspect dépressif du groupe (vous pensez que ce n'est pas intéressant).

En fait ce qui a été dynamique c'est tout simplement de relancer le thème des vélos. Cette question "*pourquoi on ne fait pas de vélo en gym.*", à laquelle nous ne répondons pas bien sûr, est revenue dans plusieurs groupes et revient parfois même dans l'institution. Notre grand tort n'était pas de ne pas y répondre, mais de ne pas en tenir compte, de ne pas l'entendre, ce qui est différent, nous nous disions qu'elle ne nous était pas adressée, qu'elle devait se poser en d'autres lieux ; c'est vrai qu'elle ne nous était pas adressée, nous ne pouvons pas dire que des éléments transférentiels s'y infiltrent. Mais nous croyons surtout qu'elle est par contre l'expression d'une souffrance profonde et que pour exprimer cette souffrance l'adolescent dit débile utilise ce que nous appelons un "*langage concret*" ou un "*langage institutionnel*" qui n'est pas moins un langage propre. Nous voulons dire que bien sûr en posant cette question il parle en son nom, mais que ce qu'il dit va bien au-delà du simple problème institutionnel (interdiction de faire du vélo en cours de gym) et que c'est déjà un de leurs problèmes fondamentaux qui s'exprime : un sentiment d'incompréhension ; avec le renvoi aux règlements par les éducateurs lorsque ces derniers reçoivent cette question, avec la non-réponse du thérapeute, ce sentiment d'incompréhension (mais pourquoi on ne peut pas faire du vélo) s'aggrave d'un sentiment encore plus pénible qui est celui que personne même ne comprend leur question, que personne ne les écoute. Car cette question n'est qu'une métaphore à notre avis : nous oserions traduire cette question

avec l'habitude que nous pouvons avoir maintenant des mots du débile par pourquoi on ne peut pas se servir de ce que l'on a (l'intelligence, la parole et n'oublions pas que cette question vient juste après la règle de *"vous êtes libres de parler"*). Bien sûr cette traduction il ne servira à rien de la donner aussi tôt, aussi directement, mais ce n'est que si nous l'avons à l'esprit que nous pourrons relever cette question. Et que se passe-t-il à ce moment : la question rebondit et se précise : *"c'est vrai pourquoi on a des beaux vélos tout neufs et qu'on ne peut pas s'en servir ?"* Phrase qui évoque ô combien la problématique de l'adolescence qui ne sait pas toujours que faire de sa sexualité. Mais aussi bien sûr phrase qui ouvre sur le transfert (si l'on peut parler de transfert dans une situation groupale) ou tout au moins précise leur problématique déjà entière par rapport au groupe : *"on a un beau groupe et on ne peut pas s'en servir"*.

Mais ce qui est plus fondamental, c'est que cette phrase dépasse le problème de l'adolescence, le problème du groupe, mais qu'elle exprime quelque chose de l'ordre de l'impossibilité qui fait partie intégrante, à notre avis, de l'expérience du débile dans le monde. Et nous reprenons ce que nous écrivions tout à l'heure à savoir que pour exprimer une souffrance profonde, un sentiment pénible, ces adolescents ne peuvent utiliser que les mots qu'ils entendent quotidiennement, et c'est ce langage institutionnel qui est utilisé alors non pour parler de l'institution mais bien d'eux-mêmes. Nous ne savons pas si cela pourrait se vérifier avec tout enfant déficient mental, ou seulement avec ceux qui vivent en institution ; mais ce qui est sûr c'est qu'il s'agit d'une hypothèse qui peut reposer la question de la communication avec le débile.

Revenons au groupe : que disent-ils à cette question : il faut un permis, certains pensant que c'est inutile et d'autres que c'est nécessaire, ce qui revient à dire : si c'est inutile, c'est donc que ce sont les autres qui ne veulent pas que nous nous servions des vélos, si le permis est nécessaire c'est donc nous qui risquons de ne pas savoir en faire.

Sous un aspect soit persécutif, soit dépressif c'est toujours le problème de l'impossibilité qui revient : qu'il s'agisse de celle de faire du vélo ou de celle de parler dans le groupe. Et dans le groupe nous pouvons dire que nous pointons là les angoisses habituelles avec un certain clivage du groupe. Dans la discussion qui suivit sur le permis, nous avons dans le groupe aussi repris la notion de différence entre ici et dehors, connoté par la présence de ce permis, problème de différence que nous avons fréquemment rencontré dans d'autres groupes, mais qui est resté sans écho dans celui-ci. Ce qu'ils reprennent eux, c'est encore soit la dépression (le trac, la peur de rater) soit la persécution : colère avec risque de représailles en retour et sans doute envie vis à vis de ceux qui n'ont pas besoin de permis, de ceux qui savent faire du vélo, qui savent parler.

Le sentiment dépressif prédomine à la fin de cette séance avec utilisation contre lui d'une explication défensive (*c'est toujours difficile au début*) donnée sûrement mal à propos par le moniteur lui-même, qui témoigne d'un problème contre-transférentiel dont il est toujours très difficile de se débarrasser devant l'enfant dit débile : la tentation permanente de l'aider. Il y aurait beaucoup à écrire sur cet ap-

peut que l'on peut ressentir, qui recouvre tout simplement le fantasme que *Maud MANNONI* dénonce dans la pédagogie rééducative : "*le débile conçu comme un sac vide à remplir*". Est-il besoin de rappeler que toute tentative d'aide par le thérapeute, dans le réel comme l'est cette phrase, masque combien est à l'oeuvre dans son esprit aussi ce sentiment d'impossibilité, la non-confiance dans les capacités du débile. Il ne s'agit pas de nier la réalité de son handicap, mais surtout de ne pas vouloir le combler à sa place, ne serait-ce que pour lutter contre le vide contre-transférentiel que l'on ressent et essayer de le remplir soi-même. Toute aide ne peut que figer celui-ci, et ce qui doit nous guider ce doit être de lui donner les moyens à lui de surmonter ce handicap et surtout de ne pas vouloir le surmonter à sa place ; chose simple à écrire que nous espérons connue, facile à concevoir pour notre conscience, mais qui pourtant se heurte aux résistances inconscientes et sociales.

-----ooOoo-----

DEUXIEME SEANCE

Nous rappelons la règle.

Les garçons : *Posez-nous des questions
Donnez-nous des exemples
Dehors on dit n'importe quoi.*

*Jean-Luc se met à lire un illustré, nous lui
disons qu'ici on ne lit pas.
Il enchaîne : on ne peut pas jouer ici plu-
tôt que parler. Parler c'est difficile. Il
fait chaud.*

Nous : *Tu veux dire que ça chauffe ici.*

*Jean-Luc se met à l'écart, s'assoit sur une
banquette.*

Nous : *Pourquoi tu te mets à l'écart ?*

Jean-Luc : *Parce qu'autour de la table, je ne peux pas
rester si on ne parle pas. Que j'y sois ou que
je n'y sois pas ça ne change rien.*

*Il va ouvrir la fenêtre et regarde à l'exté-
rieur.*

*Nous lui rappelons que c'est de ce côté-ci
que ça se passe.*

*Le groupe tout entier se met à discuter de
foot-ball, puis certains disent à voix basse
qu'ils veulent poser une question sexuelle.*

Puis commence une discussion sur l'heure, plutôt un compte à rebours pour arriver au terme de la séance ; mais quand nous signifions que la séance est terminée, personne ne se lève, et ce n'est qu'une fois que nous sommes debout qu'ils consent à partir.

Lucien me pose une question à laquelle je ne réponds pas en sortant : est-ce-que vous travaillez dans d'autres pensions ?

COMMENTAIRES DE LA DEUXIEME SEANCE

Les trois premières phases se situent en plein coeur de la demande : à la fois c'est nous les moniteurs qui créons le groupe, à nous donc de parler. Mais en même temps leur demande et leur espoir percent bien dans ce : "on dit n'importe quoi", laissant entrevoir qu'ici on pourrait parler de pas n'importe quoi, mais qu'ils ne savent pas. Un peu plus loin, le "parler c'est difficile" montre bien leur sentiment de dévalorisation devant la parole.

Mais dans cette séance ce qui nous a intéressé, surtout par rapport aux autres groupes et par rapport à ce que nous avons déjà écrit sur les actings-out, c'est notre refus d'être complice de leur acting, auquel nous n'avons pas répondu par des contre-actings, ni par des interprétations, mais uniquement par des interdictions, sommaires malheureusement.

Nous n'avons pas trouvé dans ces trois situations : la lecture, la mise en retrait en s'asseyant sur une banquette, la mise en retrait en se mettant à fenêtre, nous n'avons trouvé donc à dire qu'un rappel de la règle, rappel que nous considérons, avec du recul, comme assez brutal. Nous avons bien le sentiment de comprendre un peu. Le comportement de Jean-Luc qui commet ces trois actings nous rappelait le comportement d'un autre garçon d'un groupe précédent, qui pour lutter contre la souffrance qu'il ressentait au contact de sa débilité, effectuait en quelque sorte une projection de sa "débilité" sur les autres membres du groupe et clivait le groupe, se mettant lui à l'écart, quittant même parfois le groupe, et bien sûr avec la complicité des autres garçons, qui toujours de façon imagée, lui avait confié leur partie saine et faisaient tout donc pour le tenir à l'écart de leur débilité. Donc là dans ce groupe, quand nous voyons Jean-Luc se mettre à l'écart, Jean-Luc qui semble prédisposé à ce rôle de par sa structure plutôt caractérielle, Jean-Luc qui a parlé le premier en posant la question des vélos, et cela nous allons l'oublier (nous ne nous en rendons compte qu'à la quatrième séance), nous n'osons pas interpréter ce mécanisme car il nous semble manquer d'éléments pour affirmer que Jean-Luc se retire pour ne pas être "contaminé par la débilité". Nous essayons d'étoffer notre matériel en lançant un pourquoi qui obtiendra comme réponse : *"parce qu'autour de la table je ne peux pas rester si on ne parle pas"*, ce qui va bien dans le sens de notre explication de son retrait, du danger qui vient de ce que rester égale se situer du côté des débiles. Peut-être aurait-il fallu dire : *"quand on voit toute la difficulté à faire du vélo ou à parler, on a envie de se retirer"* qui aurait sûrement diminué le clivage qui est en train de s'instaurer, qui aurait fait le lien entre la difficulté d'être du débile et la tentative de mise à distance.

A l'occasion de cette séance, soulignons le thème du foot-ball qui est toujours survenu dans les moments d'angoisse et qui permet en général de réunir tout le monde sur une conversation banale, réalisant à minima ce qu'*ANZIEU* appelle une illusion groupale, où nous sommes tous bien ensemble, et donc qui survient ici pour contre-balancer le clivage (cf. les mouvements phobiques qui s'instaurent). Nous avons également essayé d'écouter dans les conversations sur le foot-ball ce qu'il pouvait y avoir d'expression d'une problématique plus personnelle, comme ce que nous avons pu repérer dans le langage institutionnel, mais pour l'instant nous sommes restés bredouilles, si ce n'est qu'il s'agit de match entre deux équipes, ce qui peut bien sûr renvoyer à la situation de groupe entre garçons et moniteurs.

-----oo0oo-----

TROISIEME SEANCE

Jean-Luc et Amar sont absents.

Lucien : *Ca doit vous embêter quand on ne dit rien.*

Nous comprenons ça nous embête quand vous dites rien et nous disons donc, ça vous embête (les garçons) quand on (les moniteurs) dit rien.

Lucien : *Non, ça doit vous embêter quand on (les garçons) dit rien.*

Nous : *Pourquoi ça doit nous embêter ?*

Lucien : *Associe sur Jean-Luc qui est fâché ou embêté parce qu'on n'a pas répondu à sa question.*

Nous : *Nous soulignons la non-obligation de parler et qu'on a le temps. Puis à la dernière séance c'est à une question de Lucien que nous n'avons pas répondu (la question si je travaille dans d'autres pensions) mais j'ai répondu à la question de Jean-Luc.*

Lucien : *(à voix mi-basse) : je sais bien que ça ne me regarde pas.*

Nous : *A quel signe vous pensez que ça nous embête quand vous ne dites rien.*

Grand silence, puis reprise de conversation à voix basse.

Nous : Parler à voix basse c'est possible mais c'est impossible de parler à tous. Quand est-ce qu'on parle à voix basse ?

Les garçons : Quand c'est discret - Quand c'est intime.

Nous : Mais aussi quand on a peur d'être puni.

Maurice : Non, Quand c'est personnel.

Nous : C'est personnel, c'est à dire que ça n'intéresse personne, ou bien que c'est qu'on ne veut pas que cela se sache.

Maurice : C'est qu'on ne veut pas qu'on le sache.

Lucien : Et quand tu as des embêtements, à qui tu le dis.

Fin de la séance.

Jean-Luc et Amar arrivent à ce moment et nous demandent :

- . Pourquoi on vient ?
- . Ca sert à quoi ?
- . Et si on ne vient pas ?
- . A quoi ça vous aide vous ?

Nous disons que c'est obligatoire et nous reprenons que parler c'est important, qu'ici justement c'est un lieu pour parler de ce qu'on a envie, de ce qu'on ressent, de ses difficultés...

COMMENTAIRES DE LA TROISIEME SEANCE

Tout d'abord l'absence de Jean-Luc et d'Amar : si aujourd'hui nous la comprenons, nous l'avons vue se dessiner dès la deuxième séance en *"après coup"*, sur le moment nous avons été un peu surpris. Il est habituel que chaque début de groupe soit accompagné de récriminations : *"c'est pas intéressant, on ne vient plus"* dit par un garçon ou par une partie du groupe. Là rien n'avait été dit de ce genre et les trois actings de Jean-Luc, ce n'est bêtement qu'après que nous avons clairement su qu'ils avaient tous valeur de mise en retrait. Sur le vif de la deuxième séance, seul le geste d'aller s'asseoir sur la banquette nous avait paru avoir cette signification. Nous avons pris la tentative de lire un illustré, le fait de se mettre à la fenêtre, autant comme des provocations que peut-être des mouvements phobiques vis à vis de la situation groupale ; il est vrai que la mise en retrait est aussi un mouvement phobique, mais nous ne l'avons donc senti que par rapport à cette situation groupale, et en quelque sorte normale puisque tout groupe réactive les angoisses archaïques (c'est sans doute aussi une des raisons pour lesquelles nous n'avons pas plus parlé sur les actings à la précédente séance).

Nous n'avons pas compris la dimension du mouvement phobique comme pouvant s'appliquer à la débilité elle-même.

En plus cette double absence repose la question de la demande qu'ils viendront clairement poser à la fin du groupe. Dans le même registre, on peut placer cette première phrase : *"ça doit vous embêter si on ne parle pas"*. On peut épiloguer longuement sur cette question de la demande d'un groupe où

la présence est obligatoire. Nous n'y reviendrons pas. Remarquons plutôt la position défensive du moniteur qui dit que parler n'a jamais été une obligation, bien sûr... mais cela traduit quand même son malaise devant la position de moniteur qu'il ressent comme persécutrice vis à vis du groupe et dont il aimerait bien se débarrasser... par cette fuite.

Essayons de voir ce qui se passe dans ce groupe au-delà du problème de *"qui demande quoi ?"* Manifestement les garçons ont le fantasme que le groupe est fait pour l'adulte (*"ça doit vous embêter quand on dit rien"* - *"ça vous aide à quoi"*) mais il faut bien comprendre que ceci n'est qu'un fantasme, à moins que le désir du moniteur soit de faire un groupe pour lui... ce qui n'est pas le cas nous l'espérons. Et bien ce fantasme que l'on fait un groupe pour nous c'est encore et toujours la même chose que les vélos, où ils ont le sentiment que les vélos c'est fait pour que les adultes leur fassent envie. Ils vivent l'adulte comme celui qui leur fait envie, soit en montrant des vélos, soit en faisant un groupe pour parler alors qu'ils ne peuvent pas. C'est la fable du renard et de la cigogne où chacun est dupe.

Car il faut bien voir que le moniteur est lui aussi dupé : avoir l'impression d'exciter l'envie des garçons permet de mieux comprendre qu'on se sent en position de persécuteur. Mais aussi ces groupes qui excitent l'espoir et l'envie, c'est tout à fait le *"beau jouet"* qu'on offre à l'enfant et dont il n'a pas le droit de se servir : l'enfant n'a justement plus qu'une envie, celle de casser le beau jouet (on retombe toujours sur ces beaux vélos). Et là dans ce groupe ils

projettent à l'intérieur de nous la partie d'eux qui a envie de parler de leurs problèmes et gardent en eux la partie qui refuse d'élaborer, qui agit seulement. Ce conflit permanent en eux est comme souvent dans les groupes, externalisé et le groupe est bloqué dans l'affrontement de ces deux parties, qui ne recouvrent d'ailleurs pas exactement la séparation de moniteurs-garçons. Dans le cas particulier de ce groupe, le conflit se jouera au moins autant entre deux leaderships :

- un leadership du changement : Lucien
- un leadership de la résistance : Jean-Luc.

C'est déjà ce qui se passe à la fin de cette séance où certains parlent à voix basse, en insistant sur le côté "*ce est personnel*" et où il y a donc refus d'aborder ses problèmes, alors que les autres répondent que parfois on a besoin de parler de ses embêtements.

-----ooOoo-----

QUATRIEME SEANCE

Tout le monde est présent.

*Début par des silences, des "rires nerveux",
des paroles à voix basse.*

*Puis discussion du nombre de séances : c'est
la combien ? Réponse hésitante entre eux :
c'est la troisième ou la quatrième. Il en res-
te encore beaucoup... c'est long...*

Le groupe se scinde en deux sous-groupes :

- . Un sous-groupe avec Jean-Luc, Amar, Bouchaïb
qui s'excitent mutuellement, qui multiplient
les petits actings, s'assoient sur la ban-
quette, se donnent des coups de pieds, vont
ouvrir la porte à un garçon extérieur au
groupe, parlent à rire étouffé de faire des
"pipes"...*
- . Le reste du groupe est plus silencieux, as-
sez réprobateur.*

*Jean-Luc excite Amar, le traite en rigolant de
gorille, de fou.*

Amar : *on va écrire "asile de fous" sur le mur.*

Nous : *Asile de fous, pourquoi ?*

Amar : *c'est plus facile de parler avec ses pieds, qu'
avec sa tête (faisant semblant d'écrire au mur
"asile de fous" avec son pied).*

Nous : Pourquoi ?

Amar : Parce qu'il manque une vis

Nous : Laquelle ?

Sans réponse.

Puis tout le groupe joue à se donner des coups de pieds sous la table. Jean-Luc et Amar s'adressant aux autres à tour de rôle : allez parle... tu parles ...

Nous : Pourquoi demander aux autres : tu parles ?

Amar : Ils nous regardent quand on parle.

Discussion sur l'heure : encore combien de temps, etc...

COMMENTAIRES DE LA QUATRIEME SEANCE

Nous pouvons pointer ici des angoisses archaïques de dévoration par la bouche (la fellation) ou par les yeux (danger d'être regardé). Mais nous allons surtout plutôt continuer à nous centrer sur ce qui pourrait être la problématique de l'enfant dit débile et notamment ses rapports avec la parole.

Soulignons que dans cette séance justement il n'y a eu aucune parole adressée à nous directement. On peut faire l'hypothèse qu'ils ont le sentiment que le groupe n'a pas répon-

du à leurs espoirs : ils demandent plus ou moins à venir à la première séance, ils acceptent la situation de groupe, montrent leur détresse que nous n'entendons pas assez. Petit à petit s'installe un malentendu, un marché de dupe lié à la situation autant qu'à leur problématique interne qui est leur peine à élaborer leurs difficultés.

Donc ils ont l'impression que eux ne savent pas comment parler, et que nous qui savons, qui excitions leur envie par ce savoir, ne les comprenons pas assez (sentiment très dévalorisant alors de ne pas savoir se faire comprendre, sentiment de non valeur totale en soi qui renforce la dépression. Ne pas être compris n'est qu'un juste retour des choses, une représaille en face de leur incapacité), ou que nous ne voulons pas les comprendre (comme le petit enfant n' imagine jamais que l'adulte ne peut pas mais toujours qu'il ne veut pas). Tout cela entraîne un sentiment de détresse, avec des réactions de toute-puissance vis à vis de nous, nous ignorant, refusant tout contact avec nous. Privilégiant uniquement l'acting, il s'emploie à dégrader tout ce qui peut être parole : parler avec ses pieds, faire parler les autres alors que manifestement on n'a pas envie de les écouter et que celui qui parle va être en danger (regardé par tous les autres).

C'est à cette séance seulement que nous nous sommes rappelés que Jean-Luc qui s'oppose le plus à la parole aujourd'hui était celui qui avait parlé le premier lors de la première séance. Mais parler est devenu l'équivalent de se prostituer. Putôt que d'affronter cette difficulté, il vaut mieux maîtriser la parole, et à travers l'indifférence qu'ils nous manifestent il y a une véritable auto-destruction de la partie d'eux qui serait capable d'élaborer.

Toutefois, ceci ne va pas sans une nouvelle rage : nous avons eu le sentiment à plusieurs moments, et surtout quand ils se mettent à compter les séances ou les minutes qui restent en nous reprochant de perdre leur temps, qu'il fallait absolument retourner en leur contraire ces remarques : qu'ils avaient un véritable sentiment dépressif quant à l'opposition entre le temps qui s'écoulait et leur impossibilité actuelle à parler. C'était comme s'ils gardaient espoir dans le groupe et que de voir s'amenuiser le temps qu'il leur restait, réactivait leur crainte de laisser passer la chance de comprendre, et que c'était de cette perte de temps là dont il s'agissait.

----oo0oo----

CINQUIEME SEANCE

Lucien (représentant plutôt le désir de changement est absent de l'institution, donc absent de la séance.

Dans un premier temps le trio "résistance" se reforme (Jean-Luc, Bouchaïb et Amar), reprend en se gaussant le thème de "qui est fou", "qui est débile". Et c'est Amar et Bouchaïb qui sont désignés comme fous.

Jean-Luc se démarque alors un peu d'eux et dit qu'il est le chef.

Nous : Nous lui demandons le chef de quoi

Jean-Luc : Le chef de moi-même

Puis il va à la fenêtre, ne revient pas.

Nous allons le chercher par le bras, il résiste : c'est une bagarre à minima qui s'enclenche. Mais à ce moment là tous les garçons entament une bagarre deux par deux, ceci en l'espace de moins d'une minute.

Nous lâchons immédiatement Jean-Luc et demandons aux autres pourquoi ils font pareil (la bagarre).

Pas de réponse des garçons.

Jean-Luc est allé se rasseoir, va provoquer tous les autres garçons un par un en essayant

de se battre avec chacun.

Nous

: c'est peut-être parce que tu n'as pas pu te battre avec moi, que tu essaies de te battre avec les autres.

Jean-Luc se rassied, le groupe est calme, voir dépressif . Le thème revient sur l'intérêt de la paroles, avec quelques phrases très évocatrices :

- parler ne veut rien dire.*
- parler c'est difficile*
- on n'a pas de pétrole mais des idées, non c'est plutôt on a du pétrole mais pas d'idées.*
- on a un ballon mais pas d'idées (allusion du fait qu'ils ont souvent demandé un ballon pour jouer au foot dans la salle plutôt que de discuter).*

Fin de la séance. Ils ont du mal à partir et nous remercient en partant.

COMMENTAIRES DE LA CINQUIEME SEANCE

Relater une telle séance est assez difficile pour le narcissisme du moniteur qui a eu du mal à se dégager de l'emprise du groupe et n'a pas été capable de favoriser une élaboration.

A distance, nous pouvons écrire que le mouvement déjà cité, c'est-à-dire la prise d'une position de leadership de la résistance par Jean-Luc, s'accroît. L'article de BEJARANO sur le *"leadership comme facteur de résistance ou de transfert"* peut nous guider. Il montre que le leadership est suscité par le groupe comme facteur de résistance, qu'il est ainsi le lieu privilégié des forces refoulantes.

C'est bien ce que nous avons en tête quand cette séance s'est déroulée et nous savions bien que ce n'était pas sur Jean-Luc que devait se porter notre intervention, intervention qui dans ces conditions était vécue comme sauvage et inutile au groupe. Il fallait montrer au groupe ce que représentait Jean-Luc et comment le groupe se servait de lui. Mais c'est là la difficulté de ces groupes : nous constatons quelque chose et nous n'arrivons pas à le traduire au groupe : peut-être parce que nous sommes pris sous le feu de nombreuses projections, sûrement aussi parce qu'il y a une marge entre une connaissance théorique et son application pratique, mais surtout parce que chaque fois nous avons l'impression de manquer de matériel.

Pourtant ici reprenons les faits. Jean-Luc doit penser qu'il est facteur de la résistance (*"à quoi ça sert de parler"*) va essayer d'entraîner le moniteur dans le combat qui s'est instauré à la séance précédente : où il y avait une tentative de destruction de la partie d'eux-mêmes capable d'élaborer, qu'ils avaient placée dans le moniteur. Si le moniteur accepte la bagarre, il est donc bien lui aussi complice de la résistance, participant à cette auto-destruction des capacités d'élaboration. Cela évoque la phrase de BION *"contre la névrose, une seule solution, charlatans unissez-vous"*,

que l'on pourrait transposer ici : *"contre la débilité, une seule solution, la bagarre"* : toute cette partie de nous qui souffre, cassons lui la gueule et n'en parlons plus.

Le moniteur en refusant la bagarre, en réprimant le contre-acting qu'il ébauchait montre bien qu'il y a peut-être une autre solution que le refus pur et simple de leurs souffrances. Il y a un conflit de leadership entre Jean-Luc et le moniteur et plus qu'un conflit de leadership, c'est un conflit de méthode : pour se sentir mieux, dit l'un, il faut parler de ses problèmes, l'autre répond : il vaut mieux essayer de les oublier. Vieux débat dont nous avons des échos quotidiennement, dans n'importe quel lieu, qu'il soit de soins ou non.

Jean-Luc et le groupe derrière lui (n'oublions pas qu'à cette séance Lucien leader du désir de changer est absent) vont ressentir cette attitude du moniteur comme un refus - une humiliation : *"et s'il ne veut pas de notre méthode, s'il ne veut pas se battre avec moi, cela ne fait rien je me battraï avec les autres"*, réaction toute puissante, déniait la blessure narcissique.

Mais l'intervention du moniteur rappelant la blessure (*"tu essaies de te battre avec les autres parce que tu n'as pas pu te battre avec moi"*) bloque cette issue. Le groupe est condamné à utiliser la méthode proposée par le thérapeute, et il se déprime, exprimant remarquablement bien son manque de confiance dans ses propres capacités à élaborer (*"on a du pétrole mais pas d'idées"*).

La question que l'on doit alors se poser est : pourquoi le refus du moniteur à se battre est-il vécu aussi dramatiquement ? Car il est bien évident qu'il ne doit pas se battre, qu'il ne doit pas se laisser entraîner du côté de la résistance, que cela détruirait les derniers espoirs des garçons du groupe à changer.

La première erreur est de ne pas avoir "parlé" de ce qui se passait, mais pourquoi n'a-t-il pu parler ? Nous avons déjà essayé d'expliquer que cette difficulté était fréquente dans ces groupes, mais là dans ce cas précis, qu'est-ce qui bloque le moniteur ?

A la lumière des deux séances qui vont suivre on peut déjà répondre, c'est qu'il n'est plus du tout neutre. Il faut rappeler quelle était notre position de départ à l'aube de ce groupe : nous étions décidé à faire coûte que coûte confiance à la parole, et à éviter les actings. Et cela s'est traduit bien vite en fait par un véritable refus des actings, mais de quel droit un thérapeute pourrait-il refuser les actings, pourquoi pas refuser un symptôme ? Refuser nous d'agir, essayer de parler sur leurs actings, d'accord, mais les refuser ... Donc le moniteur n'est plus neutre, il a non seulement choisi une méthode, mais il refuse l'autre, ce qui est bien différent que de simplement refuser d'en être le complice. L'absence de Lucien, leader du désir de changer, leader que l'on peut qualifier de coopérant (bien qu'il ne s'agisse pas du tout d'un garçon "lèche-bottes") a en quelque sorte démasqué la position du moniteur.

En écrivant ces lignes nous ne pouvons nous empêcher de penser à *RACAMIER* qui explique que l'on doit favoriser tous les progrès des schizophrènes qu'ils soient positifs ou négatifs, que l'on ne doit pas hésiter à faciliter un délire si c'est un pas en avant.

Nous avons été intolérant à la position de résistance du groupe. Et cela les adolescents s'en sont bien rendus compte. Et par cette intolérance même nous bloquons toute tentative de recréer un lien entre les parties clivées d'eux-mêmes.

-----oo0oo-----

SIXIEME SEANCE

Jean-Luc en arrivant relève une banquette, se cache derrière évoquant une image de western, à la fois en position défensive mais prêt à tirer. Demande également : "Pourquoi on vient".

Lucien lui dit d'arrêter, s'oppose à lui; le groupe est à peu près divisé.

Nous : *Jean-Luc veut se battre contre nous.
Lucien veut prendre notre défense,
mais tout cela empêche de parler des problèmes que
l'on a.*

Le jeu cesse, ils se replacent, se moquent les uns des autres, en s'appelant : "le gorille, la poubelle, le clodo..."

Nouvelle tension entre Jean-Luc qui a les pieds sur la banquette et Lucien qui le lui reproche tout en ayant les pieds sur une chaise :

Lucien : *Les pieds sur la chaise, c'est moins grave.*

Jean-Luc : *Les chaises ça ne se lavent pas, les matelas ça se lavent.*

Lucien : *Qu'est-ce-que tu as dis, c'est le contraire.*

Jean-Luc : *T'as bien compris.*

Nous : *Et alors... pas de suite.*

Le groupe est plus dépressif, les garçons nous tournent le dos, discutent à voix basse, posent quelques questions sur le nombre des séances qu'il reste, sur l'heure. Puis chacun s'adresse à nous de façon individuelle :

Amar : *J'ai mal au ventre.*

Maurice : *Je ne viendrai pas la prochaine fois.*

Alain fait un jeu de séduction vis à vis des moniteurs.

Henri : *Je vais ranger la salle.*

Fin de la séance.

COMMENTAIRES DE LA SIXIEME SEANCE

Nous assistons ici à une dramatisation de ce qui avait été ébauché à la séance précédente : Lucien défend, par la parole, le moniteur qu'il sait bien attaqué par Jean-Luc, Jean-Luc lui-même acculé à une position extrême du fait de la précédente séance. Affrontement spectaculaire entre la parole et l'acting, le désir de changer et le refus de considérer ses difficultés. L'intervention du moniteur est cette fois bénéfique. Pourtant quand il dit qu'il ne s'agit pas de ça (qu'il ne s'agit pas de s'affronter entre Jean-Luc et Lucien), la formulation est bien maladroite car c'est bien de cela qu'il s'agit ; mais justement c'est le seul moment où il dit qu'il ne s'agit pas en fait de faire affronter ces deux tendan-

ces, qu'en quelque sorte elles peuvent cohabiter. La présence de Lucien lui permet de se dégager et de réduire le clivage, de tenter de restaurer un lien entre ces deux leaderships, entre ces deux méthodes, entre ces deux parties d'eux-mêmes. Peut-être que l'intervention a aussi comme effet de dégager tant Jean-Luc que Lucien de l'orbite du désir du thérapeute et de les renvoyer à eux-mêmes.

La réduction du clivage se marque bien par les réparties de Jean-Luc et Lucien qui s'affrontent sur un sujet beaucoup plus banal avec beaucoup moins d'intensité. Ceci s'accompagne également d'un mouvement dépressif du groupe, contre lequel chacun essaie de lutter en nous adressant des demandes personnelles.

----oo0oo----

SEPTIEME SEANCE

Francis : On perd tout.

On perd notre temps, ce qu'on pourrait apprendre
en classe.

Jean-Luc vient et puis s'en va.

Le groupe est passif, ailleurs, nous tournant
plus ou moins le dos.

Francis : Je ne viens plus. C'est pas intéressant.

On fait la grève de la parole.

On n'apprend rien.

Alain : Posez-nous des questions.

Qu'est-ce-que vous voulez qu'on dise ?

Lucien : Vous parlez anglais ?

Nous : Pourquoi ?

Lucien : Ca ne fait rien, dites oui.

Nous : Oui

Lucien : Allez nettoyer les "chiotres"

Nous : Celui qui parle se fait toujours avoir.

C'est peut-être pour cela qu'on ne peut pas par-
ler ici.

Un garçon : c'est un film, une histoire de Guy Bedos, c'est
pas ici.

Jean-Luc revient puis s'en va.

Nous : *tu vas nettoyer les "chiottes"*

Rire du groupe ; Jean-Luc s'arrête sur le pas de la porte, le groupe lui raconte l'histoire, Jean-Luc s'en va.

COMMENTAIRES DE LA SEPTIEME SEANCE

C'est à cette séance que nous avons compris, mais un peu tard, notre position d'intolérance vis à vis de la résistance du groupe, intolérance qui n'aboutit qu'à renforcer ses défenses. Que se passe-t-il ? Jean-Luc s'en va, tout le groupe s'identifiant à lui, est absent aussi et nous dit globalement qu'ils ne veulent plus venir.

A ce moment nous ressentons un sentiment d'impuissance et de rage vis à vis d'eux, qui n'est pas sans rappeler ce qu'ils ont dû ressentir aux deux premières séances devant ces vélos et ces groupes dont ils ne pouvaient pas se servir. En colère sans doute comme peuvent l'être les parents devant l'enfant qui a cassé le "beau jouet", nous ne pourrions pas nous empêcher d'agresser violemment à la fin le leader de la résistance en lui renvoyant cette phrase que le groupe nous avait adressée (*va nettoyer les "chiottes"*). C'est par cette phrase, véritable acting, que nous avons réellement pris conscience que, d'une position où l'on voulait s'en tenir aux mots, à la parole, nous avons glissé vers une position intransigeante d'élaboration à tout prix.

Le deuxième point important de cette septième séance est cette histoire étonnante de *"parlez-vous anglais"*, vraiment peu banal dans un groupe où il s'agit justement de parler. Plusieurs interprétations sont possibles : la première qui nous est venue à l'esprit dans le vif du groupe, c'est qu'il s'agissait en quelque sorte d'une représentation du vécu du groupe : nous avions en mémoire que le premier qui avait parlé était celui qui s'était le plus retiré ensuite, que parler c'était s'exposer au regard des autres, qu'ils voulaient que ce soit les autres qui parlent, enfin que parler c'était reconnaître la partie de soi qui souffrait. Il faut bien dire cependant que cette tentative d'interprétation est tombée un peu à plat.

Alors il faut prendre cette histoire beaucoup plus littéralement et adressée directement à nous : *"vous parlez ? Oui, et bien allez nettoyer les chiottes"* ou encore : vous arrivez à parler, et bien on vous emmerde. Puisque c'est difficile de parler, la parole c'est de la merde et vous qui savez parler vous êtes de la merde. L'envie par rapport à nous a stimulé violemment un désir de vengeance, désir qui culpabilisé, ne peut que les renvoyer au silence.

C'est faute d'avoir pu interpréter la dévalorisation, la frustration, la haine qu'on en arrive là. Et que le thérapeute, ne pouvant supporter cela en est réduit à rejeter et la merde et la haine sur le leader de la résistance en renvoyant une parole qui lui était bien adressée à lui moniteur, par tout le groupe.

HUITIEME, NEUVIEME et DIXIEME SEANCES

La septième séance a marqué le point culminant d'une des problématiques centrales de ce groupe, à savoir l'affrontement entre deux méthodes pour tenter d'échapper à la débilité (l'élaboration ou l'attaque-fuite). C'est à cette septième séance que nous-même avons pleinement pris conscience de cette problématique, mais avec le sentiment qu'il était trop tard.

Les trois dernières séances seront placées surtout sous le signe de la dépression ou plus exactement du désespoir aussi bien des moniteurs que des adolescents, avec l'impression réciproque que nous avons manqué quelque chose. Jean-Luc (qui s'était fait agresser par le moniteur) est absent à la huitième séance, mais revient ensuite ; des thèmes nouveaux apparaissent sur les cimetières, la prison, prélude sans doute à la fin de ce groupe.

La dixième séance sera marquée par de nombreuses absences, seuls trois garçons resteront jusqu'au terme et leur conversation va surtout tourner autour de la folie ; ils se projettent l'un sur l'autre des phrases telle que : *"va te faire soigner"* *"tu es fou"* *"tu es débile"*. Les trois garçons qui restent, sont ceux, qui à un moment ou à un autre, ont été désignés par l'ensemble du groupe comme fous (bien que dans l'institution ces trois garçons ne soient pas particulièrement considérés comme fous) : nous avons donc eu l'impression que le groupe nous avait abandonné sa partie qu'il jugeait folle.

La question de la fin de ces groupes n'est pour nous pas résolue : c'est un des seuls groupes où il y a eu beaucoup d'absences à la dernière séance. Plus fréquemment les garçons nient la fin des séances et reviennent tous pour une éventuelle séance supplémentaire. Nous nous interrogeons sur la problématique du deuil : il nous semble que les affects de deuil sont minimes, et actuellement nous faisons l'hypothèse qu'en dix séances, il n'y a pas possibilité pour eux d'intérioriser un bon objet, bon objet qui ne risque donc ni d'être perdu, ni d'être détruit par eux, d'où l'absence du sentiment de deuil.

-----ooOoo-----

Relater le protocole de ce groupe a été une entreprise difficile et périlleuse :

- difficile car ne prenant aucune note pendant les séances, il est impossible de se rappeler tout ce qui s'y est dit, et certaines séances ont été bien mal relatées. Difficile car il y manque tout le gestuel, tout le vécu : essayer de le rendre aurait été beaucoup trop long et trop soumis à notre seule subjectivité. Nous avons surtout tenter de rester fidèle à leurs phrases, à leurs discours.
- périlleuse car nous y apparaissions dans toutes les difficultés et bévues de notre contre-transfert, dans toute notre inexpérience à maîtriser des phénomènes de groupe, décrits parfois pourtant ailleurs comme classiques.

Ce qui a sous-tendu notre effort c'est que le travail de réflexion auquel nous nous sommes livrés en équipe sur ces séances, nous a paru riche et pouvant se dégager des clichés classiques de la vie groupale, qu'il nous a grandement aidés depuis plus de deux ans à affiner notre écoute et que d'exposer ce travail a été un pas de plus dans ce sens.

Enfin pour lutter contre la blessure narcissique que l'on craint toujours de recevoir en s'exposant ainsi à nu dans son travail clinique et dans toutes ses erreurs, bles-

sure imaginaiement ressentie, nous y luttons donc dans le même registre imaginaire, celui du Moi idéal "*idéal de toute puissance narcissique, lieu des identifications héroïques*" (LAGACHE), que nous pouvons traduire ainsi : nous avons bien du courage à faire des groupes d'adolescents, surtout en relatif grand nombre, bien peu s'y risquent et nous doublons la difficulté par le fait qu'il s'agit d'adolescents débiles, population donc doublement déterminée à l'agir.

Nous sommes bien conscient qu'il faille se dégager de ces identifications imaginaires aliénantes ; un travail tel que cette thèse nous y aide, en éclairant simplement notre vécu, en nous faisant constater que nous entendons bien peu ce qu'ils nous disent et que si nous l'entendons c'est toujours avec du retard. Or d'un autre côté, du côté des garçons de l'institution, ces groupes sont appréciés : ils nous en reparlent, nous demandent s'ils peuvent y revenir, les nouveaux sont avertis par les anciens et attendent souvent ces groupes avec impatience. Force nous est de constater, et ceci est bien gratifiant pour notre moral à défaut de satisfaire notre intelligence, qu'ils y trouvent quelque chose ; mais quoi donc exactement ?...

----oo0oo----

C O N C L U S I O N

Ce travail, relatant une expérience clinique de groupe avec des adolescents dits débilés (officiellement débilés légers et moyens), a tout naturellement deux pôles : le groupe et la débilité.

Pour le premier pôle, notre principale difficulté a été de légitimer le caractère obligatoire formel de ces groupes dans une structure d'internat, ce qui nous a amené à ne plus parler de "*psychothérapie de groupe*" mais de "*groupe de verbalisation*" ou mieux de "*groupe de sensibilisation à la parole*". Tout ceci entraînant au fur et à mesure des remaniements de la règle et des avatars historiques de ces groupes, le questionnement de notre désir sur ces derniers.

Nous avons exploré la dynamique de ces groupes en nous référant aux thèses d'ANZIEU et surtout à celles de BION : nous avons tenté de montrer comment le travail de BION est riche d'enseignement au-delà des hypothèses de base qu'il a formulées et qui restent souvent la seule connaissance de ses travaux.

Le deuxième pôle a constitué en l'étude des mécanismes psychodynamiques mis en jeu dans les processus de débilité, la débilité étant elle-même conçue comme un mécanisme de défense contre des angoisses névrotiques et surtout psychotiques, mécanisme de défense à vocation de survie et de protection contre toute souffrance.

Nous avons montré que l'identification projective et le clivage, fréquents dans les groupes, étaient utilisés ici massivement et nous admettons qu'il s'agisse donc de mécanismes prévalents dans la débilité.

Surtout pour pouvoir travailler avec l'enfant débile, il faut pouvoir entendre sa souffrance, et la débilité est bien souvent utilisée comme masque devant toute souffrance profonde. C'est tout le problème de la communication avec l'enfant débile qui est posé. Nous avons essayé de montrer que ce dernier, confronté en permanence à l'épreuve de non-compréhension (et surtout non compréhension de sa parole par l'adulte), et à la dangerosité des mots (souvent vécus comme des choses en soi et non comme des représentations de choses) était condamné au monde de l'agir. Il nous semble que l'enfant débile utilise pour communiquer un *"langage institutionnel"*, un *"langage concret"*, où il existe un clivage de l'affect et de la représentation : les affects les plus forts survenant avec les représentations les plus banalisées. C'est par un travail de *"relance"* ou de *"re-signification"* que nous pouvons lui permettre de retrouver sous ses expressions banales, un *"carrefour de sens"*.

A chacun de ces deux pôles correspond une limite de notre travail :

- l'absence d'interrogation sur la fonction institutionnelle de tel groupe, et l'absence d'interrogation sur l'existence même de telles institutions.
- L'approche clinique mais fragmentaire du processus de débilité, n'incluant pas de travail exhaustif sur la débilité, nous interdit toute conclusion sur la nosographie d'une telle affection (structure spécifique ou structure très proche de la psychose ?).

C'est aujourd'hui seulement, après plus de deux ans de pratique et de réflexion, que ces groupes nous semblent être devenus un outil de travail satisfaisant et pour eux (dans le sens d'une ouverture sur le monde de la parole) et pour nous (pour une recherche plus avant sur les mécanismes de la débilité).

-----ooOoo-----

LE PRESIDENT DE LA THESE

Pr. M. COLIN

LE DIRECTEUR DE
L'UER LYON NORD

Pr. Ag. J.P. NEIDHART

Vu et Permis d'Imprimer
LYON, le 1 DECEMBRE 1977

LE PRESIDENT DE L'UNIVERSITE
CLAUDE-BERNARD

Pr. D. GERMAIN

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	P. 1
--------------	------

CH. 1 - LE CONTENANT : CADRE DU GROUPE

A - LE CADRE MATERIEL	P. 5
-----------------------	------

1 - LA POPULATION	P. 5
-------------------	------

2 - LE LIEU	P. 6
-------------	------

3 - LA COTHERAPIE	P. 7
-------------------	------

B - LE CADRE INSTITUTE ET INSTITUANT	P. 8
--------------------------------------	------

1 - LE SYSTEME DES REGLES	P. 8
---------------------------	------

- a) L'énoncé de la règle	P. 8
---------------------------	------

- b) Comment sont reçues ses règles ?	P. 10
---------------------------------------	-------

CH. 2 - LE CONTENU

I - VÉCU ET DYNAMIQUE DE CES GROUPE	P. 31
-------------------------------------	-------

A - A PARTIR DES THESES D'ANZIEU *et* DU CEFFRAP P. 32

B - A PARTIR DES TRAVAUX DE BION P. 35

II - CLIVAGE ET IDENTIFICATION PROJECTIVE DANS LES P. 43
GROUPES D'ENFANTS DÉBILES

III - COMMUNICATION DANS CES GROUPES - ACTING-OUT ET P. 51
LANGAGE DE L'ENFANT DÉBILE

A - EVOLUTION DES ACTINGS-OUT P. 52

B - LA NON CONFIANCE DANS LES MOTS P. 60

C - LANGAGE "INSTITUTIONNEL" OU "CONCRET" POUR P. 62
EXPRIMER UNE SOUFFRANCE PERSONNELLE

CH. 3 - COMPTE-RENDU D'UN GROUPE P. 71

CONCLUSION P. 107

-----oo0oo-----

B I B L I O G R A P H I E

ANZIEU

Introduction.

Bulletin de psychologie, Spécial groupes.
1974

ANZIEU

Le travail psychanalytique dans les groupes larges.

In Bulletin de Psychologie, Spécial groupes. 1974

ANZIEU

Le groupe et l'inconscient.

DUNOD, 1976.

BEETSCHEN & MARITAN

"Problème de pédagogie en psychologie médicale".

In Evolution Psychiatrique, N° 2, 1975.

BION

"Recherche sur les petits groupes"

P.U.F., 1965.

BOENHEIM

A follow up study of groupe psychotherapy patient.

In International Journal Group Psychotherapy, 1959.

CAPPADORO, ELCHAR-
DUS, LEMOINE ET
MOUNIER

Entretiens inédits du lundi soir.
A paraître.

CASTORIADIS AULA-
GNIER P.

Demande et identification.
In l'Inconscient, N° 7.

DE AJURIAGUERRA

"Manuel de psychiatrie de l'enfant"
MASSON, 1973.

FREUD S.

Psychologie collective et analyse du
moi (1921).
In Essais de Psychanalyse. PAYOT, 1976.

FREUD S.

Deuil et mélancolie (1915).
In Metapsychologie. GALLIMARD, 1968.

G. GARRONE, Fl.
GUIGNARD, R. RODRI-
GUEZ, J. LENOIR,
Fr. FOBR et L. DE-
GAILLER

"La débilité mentale chez l'enfant".
In Psychiatrie de l'Enfant. Vol. XII,
Fasc. 1, 1969.

GENEVARD et JORDI

Essai d'évaluation des concepts de sta-
tut et de fonction des cothérapeutes en
groupes.

In Pratique de Psychothérapie de Groupe.
II - Les Techniques.
LAUSANNE, 1966.

GRABER J.L.

Expérience dite du "mi-temps thérapeutique".
Information Psychiatrique, Vol. 53, N° 6
Juin 1977, PRIVAT Editeur.

GUIGNARD Fl.

"Les troubles de la signification chez
les débilés mentaux".
In Revue Française de Psychanalyse, N°
5 - 6 - Sept. Décembre 1972.

GUIGNARD Fl, A.M.
HAEBERLI, C. PERRIN
R. RODRIGUEZ et G.
GARRONE

"La signification chez les débilés men-
taux".
In La Psychiatrie de l'Enfant, Vol. XIV,
Fasc. 1, 1971.

GUYOTAT J.

Discussion du rapport de Genevard et
Jordi sur la cothérapie.
In Pratique de Psychothérapie de groupe.
II - Les Techniques.
LAUSANNE, 1966.

KESTEMBERG E.

L'identité et l'identification chez les
adolescents.
In La Psychiatrie de l'enfant, 1962.

KLEIN M.

Notes sur quelques mécanismes schizoïdes.
In Développement de la psychanalyse,
1952, P.U.F.

KLEIN M.

Envie et Gratitude.
GALLIMARD, 1957.

LAPLANCHE J. &
PONTALIS J.B.

Vocabulaire de la psychanalyse.
P.U.F., 1968.

LAXENAIRE M.

Le processus de changement en psychothérapie de groupe.
In Rapport de thérapeutique au Congrès
de Psychiatrie et de Neurologie de langue française. NIMES, 1975.

MANNONI M.

"La débilité mentale en question"
In Esprit, N° 11, Novembre 1965.

MANNONI M.

Problèmes posés par la psychothérapie
des "débiles".
In La Psychanalyse, N° 5, 1959.

MANNONI M.

L'enfant arriéré et sa mère.
SEUIL, 1964

MANNONI M.

L'enfant, sa "maladie" et les autres.
SEUIL, 1967.

MEREL M.

"La pensée vide".
Thèse Médecine, LYON, 1977.

MISES R.

L'enfant déficient mental.
P.U.F., 1975.

MISSENARD

Identification et processus groupal.
In "Le travail psychanalytique dans
les groupes".
DUNOD, 1974.

PONTALIS J.B.

"Rêve dans un groupe".
In Le travail psychanalytique dans
les groupes.
DUNOD, 1975.

ROSENFELD H.

"Communication sur l'identification pro-
jective".
Symposium sur la Psychopathologie et le
traitement des états psychotiques.
Nov. 1969.

ROSENFELD H.

Recherche sur le besoin des patients
névrosés et psychotiques de produire
des actings-out pendant leur analyse.
In Etat Psychotique. P.U.F., 1976.

ROUSTAND R.

"La débilité en question"
Mémoire de Psychologie clinique, 1975.

SAFOUAN

Réflexions sur le psychodrame analyti-
que.
In Bulletin de Psychologie, N° 225,
tome XVII, 1963.

SCHNEIDER

La Psychothérapie analytique de groupe.
In "L'information Psychiatrique" n° 8,
Octobre 1965.

SEGAL H.

Introduction à l'oeuvre de Mélanie KLEIN.
P.U.F., 1969.

WEIL D.E.

La déficience mentale : Revue critique.
In La Psychiatrie de l'Enfant, Vol. XIX
N° 1, 1976.

NOUS REMERCIONS LES LABORATOIRES SPECIA DE LEUR AIDE
DANS LA REALISATION DE CE TRAVAIL.

